

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]
**Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März
1994 in der Universität Dortmund**

Weinheim u.a. : Beltz 1994, 475 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, 475 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101605 - DOI: 10.25656/01:10160

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101605>

<https://doi.org/10.25656/01:10160>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Vorwort

Der 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stand unter dem Rahmenthema »Bildung und Erziehung in Europa«. Er fand vom 14. bis 16. März 1994 an der Universität Dortmund statt.

An seiner Vorbereitung haben erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaften aus ganz Europa mitgewirkt. Der Kongreß bearbeitete das Thema in öffentlichen Vorträgen, Symposien, Arbeitsgruppen sowie einer bildungspolitischen Podiumsdiskussion unter Beteiligung von Repräsentanten des öffentlichen Lebens. Er führte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus den Baltischen Staaten, Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Ungarn, Polen, Rußland, Schweden, der Tschechischen und der Slowenischen Republik, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich zusammen.

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus europäischen Staaten trafen sich in Dortmund,

- um über das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Demokratie zu diskutieren,
- um Vorstellungen zur Koordinierung der europäischen Bildungssysteme unter Wahrung ihrer mannigfaltigen Traditionen zu entwickeln und zu beraten
- und um Forschungsergebnisse aus der Grundlagenforschung und den Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft auszutauschen.

Gemeinsames Anliegen war es, Erfahrungen mit der unterschiedlichen Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in den Ländern Europas zu reflektieren, Konzepte zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft im europäischen Kontext zu erörtern und die Zusammenarbeit in der Forschung zu intensivieren.

Der hier vorgelegte Kongreßband dokumentiert jene Veranstaltungen, die einen engen Bezug zum Rahmenthema aufwiesen. Er präsentiert die Ansprachen zur Eröffnung des Kongresses, den Hauptvortrag von Dieter Lenzen (Freie Universität Berlin), die Parallelvorträge von Gert Geißler (Berlin), Frieda Heyting (Amsterdam), Andrea Kárpáti (Budapest), Hans Merckens (Berlin), Peter Mortimore (London), François Orivel (Dijon), Gabriela Ossenbach-Sauter (Madrid) und Thomas Rauschenbach (Dortmund) sowie eine bildungspolitische Empfehlung zur Neugestaltung der Sekundarstufe II, welche von einer Expertenkommission erarbeitet wurde und zu Fragen der beruflichen Orientierung und des Hochschulzugangs Stellung nimmt. In einem letzten Abschnitt wird auf die Publikationsorte jener Beiträge hingewiesen, die an anderer Stelle veröffentlicht worden sind.

Der 14. Kongreß stand unter der Schirmherrschaft von Edzard Reuter und wurde mit finanzieller Unterstützung des Initiativkreises Ruhrgebiet veranstaltet sowie mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt. Wir danken dem Schirmherrn und der DFG, daß sie durch die Aufnahme des Kongresses in ihre Förderung diesen ersten internationalen Kongreß der DGfE möglich gemacht haben.

Dafür, daß der Band im Jahre des Kongresses erscheinen kann, dankt die DGfE Frau Anneli Witte, die wiederum die Aufnahme der Texte besorgt hat.

Berlin, im Juli 1994

Dietrich Benner/Dieter Lenzen

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.	149
THOMAS RAUSCHENBACH Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL Symposion 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD Symposion 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF Symposion 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ Symposion 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.	225
Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH Vorwort.	241
GEDIMINAS MERKYS Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN Educational Studies in England and Scotland	251
Symposion 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT Vorwort.	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa.	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposium 12. Öffentliche und familiäre Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.	336
Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSEN Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung.	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

I. Öffentliche Ansprachen

Sehr geehrte Kongreßteilnehmerinnen und Kongreßteilnehmer aus europäischen und außereuropäischen Staaten,
sehr geehrter Herr Staatssekretär,
sehr verehrte Frau von Bennigsen-Foerder,
sehr geehrter Herr Rektor,
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der das Thema »Erziehung und Bildung in Europa« erörtert und unter der Schirmherrschaft von EDZARD REUTER als persönlichem Mitglied des »Initiativkreises Ruhrgebiet« steht, heiße ich Sie im Namen des Vorstandes der DGfE herzlich willkommen.

Dieser Kongreß ist nicht von einer nationalen wissenschaftlichen Gesellschaft allein, sondern in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Schwestergesellschaften vieler west- und osteuropäischer Staaten vorbereitet worden. Das spiegelt sich in den Hauptvorträgen ebenso wider wie in den Symposien, der Podiumsdiskussion und den Arbeitsgemeinschaften. An ihnen wirken Fachvertreter aus den Baltischen Staaten, aus Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, Rußland, Schweden, der Slowakischen und der Tschechischen Republik, der Schweiz, aus Spanien, der Ukraine und Ungarn mit.

Es ist uns nicht gelungen, für Eröffnung und Podium Repräsentanten der Europäischen Politik und Verwaltung zu gewinnen. In Straßburg und Brüssel scheinen derzeit ökonomische und finanzpolitische Themen ein weitaus stärkeres Gewicht als pädagogische und bildungspolitische Fragen zu besitzen. Gleichwohl möchte ich der Hoffnung Ausdruck geben, daß von diesem Kongreß wichtige Anstöße und Anregungen für den Austausch von Forschungsergebnissen und die Verständigung über Erziehung und Bildung in Europa ausgehen werden.

Der Kongreß findet mitten im Ruhrgebiet statt, in einer Region, die keineswegs nur durch deutsche Traditionen, sondern zugleich durch den Einsatz und die Kultur all derjenigen mitgeprägt worden ist, die im Laufe der Geschichte in sie eingewandert sind, um hier Lohn und Arbeit zu finden. Diese alte Industrieregion befindet sich seit langem in einem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruch, der hohe Anforderungen an die einzelnen Menschen und an Politik, Beschäftigungssystem, Kultur und geselliges Leben stellt. Sie richten sich auch an die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen in Familie, allgemeinem und beruflichem Schulwesen und in den außerschulischen Handlungsfeldern und Einrichtungen der pädagogischen Praxis.

Die hohe, immer noch zunehmende Arbeitslosigkeit und die neue Feindlichkeit gegenüber ausländischen Mitbürgern sind gegenwärtig deutliche Zeichen dafür, daß

wir diesen Anforderungen oft nicht in einem den allgemeinen Menschenrechten und den Grundsätzen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität verpflichteten Sinne gerecht werden. Wir stehen heute vor dem Problem, unsere Gesellschaft zu einer »civil society« weiterzuentwickeln, welche

- die Anerkennung und Achtung jedes einzelnen Menschen, ungeachtet seines Geschlechts und seiner kulturellen und nationalen Herkunft, als ein hohes, durch Staat und Gesellschaft zu schützendes Gut ansieht,
- dem Erwachen und Erstarken alter und neuer Nationalismen und Fundamentalismen entgegenwirkt und
- eine Pluralität solcher Kulturen und Lebensformen zuläßt, die sich untereinander über kulturspezifisch auszulegende, gleichwohl kulturübergreifende, universelle Grundnormen, Rechte und Pflichten verständigen.

Nach dem Ende des Kalten Krieges und des Konkurrenzkampfes zwischen den kapitalistischen und sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen kommt es darauf an, daß das gegenwärtig in Entstehung begriffene Europa ein Ort für eine solche Bürgergesellschaft wird. Zu diesem Zwecke ist es notwendig, daß wir Europa weder nur als einen einheitlichen Wirtschaftsraum, noch bloß als einen europäischen Großstaat, noch lediglich als eine weitere, die Welt zusammen mit anderen Weltmächten beherrschende Macht verstehen, sondern als einen Ort begreifen, an dem Menschen unterschiedlicher Kulturen weltoffen, frei und solidarisch miteinander leben.

Eine sicherlich nicht hinreichende, gleichwohl notwendige Bedingung hierfür wird sein, daß wir uns der Fortschritte ebenso wie der ungelösten Weltprobleme bewußt werden, die auch von Europa ihren Ausgang genommen haben. Auf der Seite des Fortschritts gehören hierzu die geschichtlichen Leistungen der alteuropäischen und der modernen Aufklärung. Unter diesen kommt der neuzeitlichen Wissenschaft und Technik, den modernen Geistes- und Sozialwissenschaften und den reflektierenden Künsten eine herausragende Stellung zu. Hierzu gehören ebenso unverzichtbar die am Grundsatz der unbedingten Anerkennung der Würde jeder Person orientierte moderne Ethik, die pädagogische Grundnorm einer in der universellen Lernfähigkeit des Menschen begründeten Bildsamkeit und Mündigkeit, die in Verfassungen kodifizierten Menschenrechte und die Demokratie als Staats- und Herrschaftsform. Auf der Seite der Folgeprobleme stehen diesen Leistungen die schwierigen ökonomischen, ökologischen, ethischen, sozialen, politischen und religiösen Fragen einer in Entstehung begriffenen Weltgesellschaft gegenüber, die durch die Mannigfaltigkeit ihrer Traditionen und Kulturen und durch die Sorge um eine generationenüberdauernde Sicherung und Pflege der natürlichen Lebensgrundlagen bestimmt ist.

Beide, Errungenschaften und bedenkliche Folgen der Moderne, sollten uns davor warnen, voreilig und leichtfertig der vermeintlichen Universalität eines einheitlichen europäischen Menschenbildes und Bildungsideals zu vertrauen und von diesen die Stiftung einer neuen europäischen Identität zu erwarten. Die Reflexionsfortschritte, die von Europa ausgegangen sind, waren weniger in Einheitsvorstellungen als vielmehr in Differenzverfahren und Differenzierungsleistungen begründet, die fortwährend neue Vermittlungsprobleme hervorbrachten. Es sei hier nur an die Trennung von Staat und Kirche erinnert, ohne die Toleranz, Demokratie und bürgerliche Öff-

fentlichkeit nicht möglich sind; oder an die Unterscheidung zwischen Staat und Gesellschaft sowie Legalität und Moralität, welche für die Gewährung und Inanspruchnahme individueller Freiheit unverzichtbar ist. Trennungen und Unterscheidungen wie diese wurden in den europäischen Religions- und Bürgerkriegen und in den Auseinandersetzungen zwischen den Staaten Europas erstritten. Sie wurden später durch die europäische und nordamerikanische Aufklärung begrifflich fixiert, in der Folgezeit aber durch immer neue Nationalismen und Fundamentalismen in Frage gestellt. Hierzu gehören auch jene, die in unserem Jahrhundert in zwei Weltkriegen und der Vernichtung von Mitbürgern von Deutschland ausgegangen sind.

In einer Zeit, in der mitten in Europa im Bürgerkrieg zwischen den aus dem Vielvölkerstaat Jugoslawien hervorgegangenen Staaten einige der letzten gewachsenen, aus außereuropäischen Kulturen stammende Traditionen zerstört werden, sollten wir uns Klarheit darüber verschaffen, daß kein europäisches Bildungsideal die Wunden heilen kann, die Menschen in Europa sich zugefügt haben und heute noch zufügen. Statt die Opfer der Geschichte zu vergessen oder im Dienste irgendeines Fortschritts nachträglich unter Zuhilfenahme einer »List der Vernunft« zu legitimieren, kommt es darauf an, das Bewußtsein dafür zu schärfen, daß die in Kriegen, im Holocaust und im Genozid an Minderheiten erfolgte Vernichtung menschlichen Lebens grundsätzlich nicht wiedergutmacht werden kann.

Die Warnung vor den Gefahren eines eurozentristischen Menschenbildes und Bildungsideals gilt auch für die Folgeprobleme des Einigungsprozesses beider deutscher Nachkriegsstaaten. Sie lassen sich durch die Option, es handele sich hierbei um eine Zusammenführung unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen in einem größeren Europa, nicht lösen. Die weltweiten Umbrüche im Politik-, Wirtschafts- und Wissenschaftssystem sind weitaus radikaler, als daß sie sich durch einen »Aufbruch nach Europa« überwinden und erträglicher gestalten ließen. Für eine Weltgesellschaft kann Europa nur exemplarisch sein. Nachdem der »real existierende Sozialismus« als Alternative zu den westlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsformen an ein Ende gelangt ist, gilt es, dem nicht mehr zu übersehenden Trend zur Entstehung sogenannter »Zweidrittelgesellschaften« entgegenzuwirken. Hierzu ist eine Gesellschafts-, Bildungs- und Wirtschaftspolitik notwendig, welche die Möglichkeit, lernend an einer sich selbst aufklärenden gesellschaftlichen Praxis zu partizipieren und durch eigene Arbeit die ökonomische Basis für den Gebrauch von Freiheit zu sichern, nicht zu einem Privileg einer Mehrheit gegenüber einer neuen Minderheit werden läßt.

In diesem Zusammenhang können der Diskurs und die Verständigung zwischen den Ländern Europas den wechselseitigen Zugang zu den europäischen Kulturen erleichtern, den Reichtum an allgemein zugänglichen Kulturen erhöhen und ein Wiedererstarken traditioneller Nationalismen zumindest erschweren. Dies setzt jedoch voraus, daß es gelingt, die Herausbildung eines an die Stelle der alten Nationalismen tretenden neuen, europäischen Nationalismus zu verhindern. Die Sicherung der humanen Qualitäten des modernen Staates und die Erhaltung der Mannigfaltigkeit nationaler Kulturen bleiben auch in Zukunft daran zurückgebunden, daß wir zwischen der Allgemeinheit staatlicher Rechtsgrundsätze, der Besonderheit kultureller Eigentümlichkeiten und der von beiden noch einmal abzuhebenden Individualität jedes einzelnen Menschen unterscheiden. Nur dann läßt sich das große Ziel weiterver-

folgen, daß sich die Einzelnen unter den Bedingungen einer allgemeinen, staatlichen Rechtsordnung und im Horizont einer vom Staat nicht bevormundeten gesellschaftlichen Praxis entfalten, sich nationalen Kulturen aus freier Wahl anschließen und an deren Veränderung mitwirken können.

Das Kongreßprogramm läßt erkennen, daß die hier angesprochenen Fragen für die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens in Europa und für die Erziehungswissenschaft von weitreichender Bedeutung sind. Erziehung in Europa darf sich nicht auf eine Vermittlung der Errungenschaften europäischer Geisteskultur beschränken, sondern muß zugleich in die Arbeitswelt und die Alltagsprobleme des Zusammenlebens der Menschen einführen. Darum sind die Aufgaben der allgemeinen und der beruflichen Bildung als gleichwertige anzusehen.

Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und die von den anderen gesellschaftlichen Systemen auf sie einwirkenden Mechanismen verlangen, daß die Ausbildung zu pädagogischen Berufen und die Ausübung dieser Berufe von der Vorschulerziehung über die Schulpädagogik, die Sonderpädagogik, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis hin zur Sozialpädagogik, Weiterbildung und Freizeitgestaltung strukturell und finanziell angemessen abgesichert werden.

Hierzu ist es notwendig, daß sich die Bildungsreform in Europa von der ebenso abstrakten wie überholten Annahme einer vorgegebenen oder herzustellenden Harmonie zwischen individuellen Anlagen, schulisch erworbenen Berechtigungen und gesellschaftlichen Positionen verabschiedet und statt dessen die Abstimmungsprobleme zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen neuerlich der öffentlichen Diskussion zuführt.

Dies aber verlangt, daß Bildungspolitik ihre relative Autonomie im Kontext der politischen Fachressorts wieder stärker zur Geltung bringt und sich als Teil einer dynamischen Gesellschaftspolitik versteht. Eine solche Bildungspolitik wird die anderen Bereiche der Politik nicht länger von der Rücksichtnahme auf die Erziehungstat-sache freistellen, sondern die komplexen Interdependenzen zwischen den modernen Gesellschaftssystemen verstärkt auch einer pädagogischen Analyse und Kritik zuführen.

Damit sind bereits einige konkrete Themen der öffentlichen Vorträge, der Symposien, Arbeitsgruppen und des den ersten Kongreßtag abschließenden Podiums angesprochen. Daß wir diese und andere Themen unter Mitwirkung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus nahezu allen europäischen Staaten hier diskutieren können, wäre ohne die Unterstützung durch den »Initiativkreis Ruhrgebiet« nicht möglich gewesen. Dieser hat sich seit seiner Gründung im Jahre 1989 um die Förderung kultureller, sportlicher und wissenschaftlicher Veranstaltungen im Ruhrgebiet außerordentliche Verdienste erworben.

Wir danken dem Initiativkreis, daß er unseren Kongreß in seine Förderung einbezogen hat, und EDZARD REUTER für die Übernahme der Schirmherrschaft. Herr REUTER ist leider verhindert, an der Eröffnung persönlich mitzuwirken. An seiner Stelle wird Frau BENNIGSEN-FOERDER, die wie dieser persönliches Mitglied des »Initiativkreises Ruhrgebiet« ist, zu uns sprechen.

Unser Dank gilt auch der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Sie hat nach einer wissenschaftlichen Begutachtung von Teilen des Programmes mit dazu beigetragen,

daß Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus den europäischen Staaten nach Dortmund reisen und als Referenten an diesem Kongreß mitwirken können.

Zum Schluß möchte ich der Universität Dortmund und dem Lokalen Organisationskomitee, insbesondere Herrn Kollegen SPIES als dessen Vorsitzendem, herzlich für die geleistete Arbeit bei der organisatorischen Vorbereitung und Durchführung des Kongresses danken.

In der Hoffnung, daß es gelingen wird, in den nächsten drei Tagen erziehungswissenschaftlich und pädagogisch bedeutsame Aspekte des europäischen Einigungsprozesses zu analysieren und zu reflektieren, eröffne ich den Kongreß über »Erziehung und Bildung in Europa«.

Herr Vorsitzender,
sehr verehrte Damen, meine Herren,

Herr Bundesminister Prof. LAERMANN ist leider verhindert, zu Ihnen zu sprechen. Er läßt Sie sehr herzlich grüßen. Mit Dortmund als Konferenzort haben Sie – eigene langjährige Erfahrungen belegen dies – eine gute Wahl getroffen. Herr Prof. SPIES, Sie haben sicher mit Ihrem Organisationskomitee alles aufs Beste gerichtet, um einen bleibend positiven Eindruck zu befördern.

»Europa«, das ist nicht nur die Europäische Union. Das sind auch die Staaten Mittel- und Osteuropas. Die Europäische Union hilft durch das Programm TEMPUS, die Bundesrepublik Deutschland bildungspolitisch vor allem im Bereich der Beruflichen Bildung und der Hochschulen mit beträchtlichen Mitteln. Für uns bedeutet diese Kooperation »Geben *und* Nehmen« – die Rekonstruktion eines jahrzehntelang unterbrochenen, mindestens stark eingeschränkten europäischen Zusammenhangs.

In der »Europäischen Union« sind wir mit den derzeit laufenden Verhandlungen über die künftigen Förderprogramme der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung dabei, Konsequenzen aus der Tatsache zu ziehen, daß der Maastrichter Vertrag nunmehr ein eigenes Kapitel zur Bildungspolitik enthält. Der »immer engere Zusammenschluß der europäischen Völker«, dieses große Konzept, das der europäischen Integration zugrunde liegt, braucht den Beitrag der Bildung in allen ihren Formen.

Die Europäische Union muß den schwierigen und langwierigen Versuch unternehmen, die vielfältigen Kulturen in einen verstärkten Dialog und in eine intensivierete Zusammenarbeit zu bringen – auch über ihre bisherigen Grenzen hinaus. Viel Arbeit, viel Behutsamkeit und viel Kenntnis sind vonnöten, um auf diesem Weg erfolgreich voranzukommen.

Für die Erarbeitung, Analysen und Bewertung der erforderlichen Kenntnisse auf dem Gebiet des Bildungswesens sehe ich eine besondere Verantwortung bei der Bildungsforschung. Von dieser Tagung hier in Dortmund und ihren Anstößen und Initiativen erwarte ich Ergebnisse, die den Dialog der Bildungsforscher in Europa nachhaltig bereichern. Ich habe mit Interesse das Memorandum zu Zielen, Aufgaben und Möglichkeiten einer europabezogenen Bildungsforschung in Deutschland gelesen, das auf einer Konferenz in Neu-Isenburg, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert worden war, im November 1991 formuliert wurde. Es ist auch aus meiner Sicht wichtig, über vergleichende Analysen zu verfügen, die die Grundlage für Entscheidungen im nationalen wie im europäischen Rahmen abgeben können. Ich begrüße es sehr, wenn vermehrt Forscher und Institutionen aus mehreren Mitgliedstaaten der Europäischen Union in gemeinsamen Projekten zusammenarbeiten. Und ich finde es überaus wünschenswert, wenn sich die Bildungsforscher in der

Debatte über den Fortgang der europäischen Integration selbst zu Wort melden und wenn sie die Verantwortlichen bei der Ausgestaltung der nächsten Schritte auf dem Gebiet der europäischen Bildungszusammenarbeit unterstützen.

Wir verfügen nur zum Teil über solche Erkenntnisse und sind doch gezwungen, im europäischen Kontext die nächsten Schritte zu wagen. Ihnen allen dürfte bekannt sein, daß die in den letzten Jahren mit beachtlichem Erfolg aufgelegten Bildungsprogramme der Europäischen Gemeinschaft mit dem Ende dieses Jahres auslaufen und der Fortsetzung bedürfen. Über Finanzierung und Ausgestaltung des ERASMUS-Programms für Hochschulzusammenarbeit und Studentenaustausch ist neu zu entscheiden. Das unter dem Namen COMETT bekannte Programm zur Förderung der Zusammenarbeit von Hochschulen und Wirtschaft im Technologiebereich geht zu Ende und benötigt nach fast siebenjähriger Dauer eine Anschlußregelung. Das LINGUA-Programm zur Fremdsprachenförderung und die Programme PETRA, FORCE und EUROTECNET im Bereich der Berufsbildung müssen fortgeführt werden.

Programme der Europäischen Union im Bereich von Bildung und Wissenschaft sind nicht nur für die europäische Integration, sondern auch für die nationale Bildungspolitik unverzichtbar. Wir brauchen den Erfahrungsaustausch, die praktische Zusammenarbeit mit unseren europäischen Partnern. Wir brauchen den Wettbewerb um die jeweils beste Lösung von Einzel- oder Systemproblemen. Ich plädiere daher mit Nachdruck für eine stärkere Internationalisierung unseres Bildungssystems und eine Stabilisierung der Bildungszusammenarbeit in Europa auf der Grundlage des Maastrichter Vertrages.

Wir können hier an die Arbeit der letzten Jahre anknüpfen. Ich bin mit der Grundstruktur der bisherigen Förderungsprogramme der Europäischen Gemeinschaft einverstanden. Diese Grundstruktur unterscheidet drei Aktionsarten: Gemeinsame Pilotprojekte, Austauschmaßnahmen sowie Studien und Erhebungen. Diese Aktionsarten entsprechen den Funktionen Innovation, Motivation und Analyse. Alle drei sind gefordert, um konkrete Fortschritte zu erzielen und diese immer deutlicher im Bewußtsein der Bürger und in der Wirklichkeit des Bildungsalltags zu verankern.

Die neuen Vorschläge der EG-Kommission, die die bisherigen Maßnahmen in zwei Groß-Programmen mit den Bezeichnungen SOKRATES für Hochschule und Allgemeinbildung und LEONARDO für Berufsbildung zusammenfassen, bereiten für uns einige Schwierigkeiten.

Dennoch werden wir intensiv daran arbeiten, Entscheidungen noch in diesem Jahr zu ermöglichen. Wir möchten mit den Programmen eine Dynamik von unten erzeugen, die die Erfolge der konkreten Einzelmaßnahmen so stark wie möglich zur Geltung bringt. Einer institutionellen Überformung durch Netzwerke und mit sehr komplizierten mit zahlreichen Vorgaben versehenen Antragswegen oder thematischen Einschränkungen stehen wir überwiegend skeptisch gegenüber. Wir brauchen ein offenes Sachkonzept und möglichst dezentrale Durchführungsstrukturen. Die Vielfalt der Erziehungskulturen in Europa verträgt keine Harmonisierung von oben. Förderprogramme, die überwiegend zentral bestimmt wären, könnten diese Vielfalt nicht angemessen zur Geltung bringen.

Ich trete daher für partnerschaftliche Lösungen ein: Die EG-Kommission als privilegierter Anwalt der europäischen Sache und die Mitgliedstaaten als die Verantwort-

lichen für das öffentliche Bildungswesen in seiner jeweiligen historischen Gestalt müssen unmittelbar zusammenarbeiten. Nur so können die Erträge der Gemeinschaftsaktionen wirkungsvoll in das jeweilige Bildungswesen übertragen werden. Wir sind bereit, die Durchführung der EG-Bildungsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland weiterhin sicherzustellen. Wir haben uns durch Studien und die Praxis der letzten Jahre darauf vorbereitet. Wir sehen die Verwirklichung der europäischen Bildungszusammenarbeit als unsere eigene Sache an. Dazu gehören allerdings auch Offenheit und Reformbereitschaft in der bildungspolitischen Auseinandersetzung bei uns in Deutschland selbst.

Ich sehe mit großen Interesse, daß die vergleichende Bildungsforschung in Europa an Gewicht gewinnt. Im vierten Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union ist ein spezifisches Programm zur Sozialforschung vorgesehen, das ausdrücklich auch die Bildungsforschung berücksichtigt.

Ein wichtiger Ansatz für Forschungsarbeiten findet sich in den Bildungsprogrammen der Europäischen Gemeinschaft selbst. Wünschenswert sind z.B. gemeinsame Erhebungen über den Bedarf an Qualifikationen, über die Sicherung der Qualität des Bildungswesens, über die Probleme bei der Gewährleistung von Mobilität in Europa, über die Berücksichtigung des europäischen Integrationsgedankens in den Lehr- und Studienplänen. Wir brauchen den Vergleich der Fakten. In vielen Fällen müssen wir erst noch Kategorien entwickeln, um überhaupt gemeinsam über die Sachverhalte des Bildungswesens sprechen zu können. Die Bildungsforschung hat hier bedeutende Aufgaben vor sich.

Diese Aufgaben erkennen wir auch im nationalen Kontext. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hat vor drei Jahren eine umfassende Übersicht über die Bildungsforschung in der »alten« Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht. Eine Ergänzungsstudie zur Situation in den neuen Ländern steht vor dem Abschluß. Wir sind bemüht, mit den Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Ressortforschung die Bildungsforschung so intensiv wie möglich auf die europäische und internationale Perspektive auszurichten. Doch in unserem Forschungssystem ist das in erster Linie die Sache der Forscher selbst. Dieser Kongreß, meine Damen und Herren, ist für mich das Zeichen, daß bei der Bildungsforschung der Bundesrepublik Deutschland der Wille vorhanden ist, den Weg der europäischen Integration mitzugehen und ihn maßgeblich mitzubereiten zu helfen.

Ich wende mich daher abschließend mit der Bitte an Sie, die sprachlichen, administrativen und konzeptionellen Schwierigkeiten nicht zu scheuen, die der internationalen Forschungszusammenarbeit oft genug im Wege stehen. Wir sind in Europa noch in einer Phase, in der die Zusammenarbeit in der Bildungspolitik wie in der Bildungsforschung erst dauerhaft zu begründen ist. Ich hoffe, daß der Weg zur Europäischen Union auch durch Ihren Beitrag nachhaltig gestärkt werden kann. Ich wünsche Ihrem Kongreß viel Erfolg und gute Ergebnisse.

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Namen des Initiativkreises Ruhrgebiet heiße ich Sie zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dortmund herzlich willkommen. Es ist uns eine besondere Freude, daß Sie diesen Kongreß hier bei uns im Ruhrgebiet veranstalten. Das Ruhrgebiet, schon seit mehr als 100 Jahren eine starke Industrieregion, ist als einer der größten Ballungsräume Europas auf dem Wege zu einem modernen, dynamischen Industrie-, Handels- und Dienstleistungszentrum.

Diesen Prozeß tragen die fünfeinhalb Millionen in unserer Region lebenden Menschen mit ihrem Potential.

Das Ruhrgebiet präsentiert sich mit seinem vielfältigen und komplexen Ausbildungs- und Forschungsangebot als Gebiet von großer erziehungswissenschaftlicher Kraft. Es zeigt sich heute als Bildungslandschaft mit einem differenzierten Hochschulangebot (für 140 Studiengänge sind über 140.000 Studenten immatrikuliert), mit einem breitgefächerten Schulsystem und facettenreichen Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung. Das in den letzten Jahren oft zu hörende Prinzip des lebenslangen Lernens als notwendige Reaktion auf die zunehmende Komplexität von Wissen ist im Ruhrgebiet sehr früh erkannt und durch die Bereitstellung vielfältiger Bildungs- und auch Weiterbildungseinrichtungen beantwortet worden.

Hier stellt sich weiter eine große Aufgabe, und die Erwartungen richten sich gerade auf die, die in den Bereichen von Bildung und Erziehung sachkundig sind und Verantwortung tragen.

Der Initiativkreis Ruhrgebiet der deutschen Wirtschaft hat sich u.a. zum Ziel gesetzt, das Ruhrgebiet zu einer Region innovativer Wissenschaftskongresse und Veranstaltungen von internationalem Rang zu machen. Wir haben daher dem Anliegen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, diesen Kongreß in sein Förderungsprogramm aufzunehmen, frühzeitig und gerne entsprochen.

Hier in Dortmund wird neben diesem Kongreß das »Spektakel '94« – ein Festival der Kunst- und Musikhochschulen Nordrhein-Westfalens – vom 17. bis 19. Juni 1994 stattfinden.

Lassen Sie mich noch ein persönliches Wort sagen und Ihnen gestehen, daß ich Scheu hatte, die Vertretung von Herrn EDZARD REUTER in der Schirmherrschaft zu übernehmen. Ich wage es dennoch, denn ich habe mich selbst schon in der Bildungsförderung engagiert.

Mein Mann, einer der beiden Gründer des Initiativkreises Ruhrgebiet, hatte zeitlebens großes Augenmerk auf vorzügliche Ausbildungsmöglichkeiten für die junge Generation. Er legte besonderen Wert auf hochqualifizierte Schulen und Universitäten und darüber hinaus auf Weiterbildungsmöglichkeiten und Aufstiegschancen für junge Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen erst später eine Vertiefung ihrer

Kenntnisse anstreben. Diesem seinem Anliegen hat ein privater Kreis nach seinem Tod mit der Gründung des Rudolf-v.-Bennigsen-Foerder-Hilfsfonds Rechnung getragen. Der Schwerpunkt dieser Stiftung liegt im Bereich der beruflichen Weiterbildung junger Menschen im Ruhrgebiet. Auch hat die VEBA AG nach dem Tode meines Mannes in seinem Gedenken die Rudolf-v.-Bennigsen-Foerder-Stiftung eingerichtet. Diese Stiftung konzentriert sich auf die Verbesserung der universitären Infrastruktur, vornehmlich in den neuen Bundesländern. So konnte in Jena eine Stiftungsprofessur eingerichtet und in Leipzig eine weitere wesentlich unterstützt werden. Erwähnen möchte ich auch noch den »Bennigsen-Foerder-Preis« des Landes Nordrhein-Westfalen, mit dem die besten Nachwuchswissenschaftler an Rhein und Ruhr ausgezeichnet werden. Im Andenken an meinen Mann liegt mir der Bereich »Bildung und Erziehung« besonders am Herzen, und so verfolge ich die heute beginnende Veranstaltung mit großem persönlichen Interesse.

Daß der Veranstalter das Kongreß-Thema nicht allein in nationaler, sondern in internationaler europäischer Perspektive beleuchtet, freut mich darüber hinaus sehr. Dadurch wird es möglich, im europäischen Ausland gemachte Erfahrungen zu diskutieren und mit unseren Erkenntnissen zu vergleichen. Nur in dieser Dialogstruktur, bei der Anregungen aufgenommen und Impulse weitergegeben werden, gelingt es, die Herausforderungen der Zukunft durch geeignete bildungspolitische Signale zu beantworten.

Daß dies erfolgreich auf wissenschaftlicher, interdisziplinärer und internationaler Ebene gelingen möge, wünsche ich allen Teilnehmern des diesjährigen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Es ist eine große Freude für mich, Sie im Namen der Universität Dortmund hier begrüßen zu dürfen. Es ist darüber hinaus eine große Ehre für die Universität Dortmund, daß dieser Kongreß in unseren Räumen stattfinden kann.

Sie werden in den nächsten Tagen alle wichtigen Facetten der Themenfelder Bildung und Erziehung behandeln. Gestatten Sie mir an dieser Stelle einige Aussagen, die Schnittstellen zwischen den beiden Bildungsinstitutionen Schule und Universität verdeutlichen.

Ich denke, es gibt eine weitgehende strukturelle Konformität zwischen diesen beiden Einrichtungen in ihren aktuellen Problemen: Wir konstatieren einerseits eine immer stärker werdende Diskussion über die Notwendigkeit und die Zielsetzung von Bildung in Zeiten einer explosionsartig zunehmenden Komplexität unseres Zusammenlebens. Andererseits leiden wir gemeinsam unter einer schleichenden Auszehrung der dafür zur Verfügung gestellten Ressourcen. Ich kann derzeit keinen allgemeinen Konsens in unserer Gesellschaft feststellen, der zumindest mittelfristig Besserung verspricht.

Darüber hinaus werden wir durch eine immer stärker werdende Erlaßwut der Ministerialbürokratie täglich in ein anderes Prokrustes-Bett gezwängt. Die Bildungseinrichtungen sollen trotz dieser restriktiven Ausgangsbedingungen gesamtgesellschaftliche Problemlösungen erbringen, für deren Ursachen sie nicht verantwortlich sind und für deren Lösung sie demzufolge nur Anstöße geben können. Ich nenne hier stellvertretend die zunehmende Gewaltbereitschaft oder einen verstärkten politischen Extremismus in der Gesellschaft.

Lern- und Studiersituation verschlechtern sich durch eine permanente Vergrößerung der Gruppen und eine Vermehrung des Stoffes. Die heutige Zeit wird aber maßgeblich dadurch geprägt, daß die Menge verfügbarer Informationen um vieles schneller wächst als das im gesellschaftlichen Konsens als wissenswert Erkennbare. Wissenschaft und Technik gewinnen einen immer größer werdenden Vorsprung vor unserer Fähigkeit zur Perzeption ihrer Anwendung. Das gilt nicht nur für Schüler und Studierende, sondern auch und insbesondere für die im Rahmen der Bildungsvermittlung verantwortlich Lehrenden. Insofern sind Kommunikation und Kooperation über Fachdisziplinen hinaus, über Institutionen hinweg und über gesellschaftliche Hindernisse hinaus von grundlegender Bedeutung. Hier liegen nicht nur Handlungsfelder für die Schulen und Universitäten, sondern auch für Unternehmen und Unternehmer. Ich bin davon überzeugt, daß diese Notwendigkeit zum Dialog uns alle schon bald noch wesentlich stärker binden wird.

Ich bin der festen Überzeugung, daß die Hochschulen sich künftig wesentlich stärker von der Politik – vom Staat insgesamt – absetzen müssen, wollen sie ihre Probleme lösen. Die bürokratische Steuerung des Bildungswesens versagt! Für die Schulen würde dieser Weg sicherlich um ein vielfaches beschwerlicher, er würde

sicherlich mit Blick auf das europäische Ausland auch weitreichendere Grundsatzdiskussionen nach sich ziehen. In weiten Teilen stellen die deutschen Bildungsinstitutionen bei den politischen Entscheidungsträgern ein demonstratives Desinteresse an der bildungsorientierten, wissenschaftlichen und technischen Wettbewerbsfähigkeit unserer Gesellschaft fest. Der Bonner Bildungsgipfel zum Karnevalsbeginn 1993 hat seinen Namen ja nun keineswegs verdient. Es war noch nicht einmal ein Hügel – eher ein Schlagloch! Am runden Tisch dieser Runde saß im übrigen nur ein Vertreter aus den Hochschulen.

Die Ausgaben des Bundes für Forschung sanken in der jüngsten Dekade von 121 auf 92 Mark pro Kopf der Bevölkerung. Damit ist unsere Wettbewerbsfähigkeit auf Dauer nicht mehr zu leisten. Aber am Geld scheitert nicht alles, das muß auch einmal deutlich gesagt werden.

Darüber hinaus mangelt es jedoch, und das scheint mir noch wesentlich bedeutsamer zu sein, an jeglicher strategischer Orientierung bei fast allen Beteiligten. Es wird versucht, mit den alten Rezepten bekannter Symptome zu kurieren. Was fehlt, sind Visionen und neue Leitbilder und neue Zielvereinbarungen. Viele wissen, daß es einfach nicht mehr so weitergehen kann. Gestatten Sie mir nur einige kurze Anmerkungen zur Rolle der Universitäten: Alle Hochschulangehörigen haben ein anderes Idealbild einer Universität vor Augen. Für den einen ist sie eine Gelehrtenrepublik, für den anderen eine nachgeordnete Behörde, für den nächsten ist sie eine Gruppeninstitution, bevor sie schließlich auch noch als Dienstleistungsunternehmen verstanden wird. Ein dringend benötigter konsensfähiger Idealtypus ist noch nicht in Sicht.

Wir sollten uns aber auch darüber im klaren sein, daß wir nicht wieder die Fehler der 68er Zeit begehen, in der entwurzelt wurde ohne ein konsensgetragenes Fundament dagegen zu setzen. Wir benötigen deshalb nicht nur die Veränderung oder den Wandel, sondern auch die Stabilität oder die Kontinuität. Gerade die letztgenannte Prämisse erscheint mir von besonderer Bedeutung für die Bildungseinrichtungen.

Doch zurück zum Titel des Kongresses: Die Universität Dortmund feierte gerade ihren 25. Geburtstag. In seinem Festvortrag anlässlich der Feier erwähnte ALFRED GROSSER, daß die Staaten Europas sich mittlerweile aus sogenannten »Ge-Bildungskreisen« zusammensetzen. Eben deshalb, weil in jedem europäischen Staat mittlerweile Bürger aus den verschiedensten Kulturen leben, die alle unterschiedliche Sozialisationsprozesse durchlaufen.

Bildung so verstanden ist dann eher ein Puzzle als ein monolithischer Block. Darüber hinaus geht ALFRED GROSSER in einer jüngst erschienenen Anthologie gemeinsam mit 60 großen europäischen Hochschullehrern davon aus, daß der daraus resultierende Multikulturalismus seine Grenzen in den Grundwerten der jeweiligen nationalen Rechtsordnungen haben, somit die jeweiligen historisch gewachsenen Normengefüge immer im Auge zu behalten hat. Damit wären wir bei der zuvor erwähnten Stabilität und Kontinuität oder einem allseits akzeptierten Fundament.

In der Bundesrepublik haben wir ein Bildungssystem – beginnend von der Grundschule bis hin zur Universität – das von der grundsätzlichen Chancengleichheit ausgeht – eine Vokabel, die von rund 20 Jahren bei uns sehr populär war. Diese formale Chancengleichheit ist in den meisten anderen europäischen Staaten weit weniger realisiert. Das im Bildungssystem vermittelte und erlernte Wissen muß aber auch die

Notwendigkeit von Kompetenz erfüllen. Das wiederum erfordert den Ehrgeiz, auch in berufsfremden Bereichen Wissen zu erwerben. Letztlich benötigen wir eine stärkere Entspezialisierung.

Und wir müssen Bildung auch immer als Verständnis für den Anderen und für den Nachbarn verstehen. Wenn wir das nicht erreichen, tragen wir dazu bei, daß das wünschenswerte Europa an seinen heutigen Spaltungen zerstört wird. Gestatten Sie mir nur ein Beispiel, das auf den mörderischen Konflikt in Bosnien-Herzegowina Bezug nimmt. Das Begriffspaar »Moslems-Serben« ist – semantisch betrachtet – genau das Gegenteil von diesem Postulat. Es ist nämlich keine Gegensätzlichkeit.

»Die höchste Tugend ist die Ehrfurcht« – dieses Zitat Goethes benutzte GROSSER vor drei Monaten hier in Dortmund. Ich stimme ihm zu, wenn er sagt, daß diese Ehrfurcht eine Ehrfurcht des Stärkeren vor dem Schwächeren ist. Damit meine ich, bezogen auf unsere Institutionen: Ehrfurcht des Lehrers vor dem Schüler und Ehrfurcht des Hochschullehrers vor dem Studenten, aber auch Ehrfurcht des Studenten vor dem Nicht-Studenten.

Lassen Sie mich zum Schluß kommen. Es ist immer auch eine vornehme Aufgabe eines Rektors, bei solchen Gelegenheiten ein paar Worte über die eigene Institution zu äußern. Entlang der alten Bundesstraße 1 sind im größten deutschen Ballungsraum in den vergangenen drei Dekaden vier Universitäten gegründet worden, die heute über 100.000 Studierende ausbilden. Die Auswirkungen dieses erfolgreichsten Gesamtprojektes des sogenannten Strukturwandels im Ruhrgebiet zeitigen sich bereits heute. Bei uns rauchen heute nicht mehr die Schlote, sondern die Köpfe. Allein die Universität Dortmund, hier wirken 320 Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sowie 25.000 Studierende, entläßt mittlerweile jährlich rund 2.000 Absolventen mit ihren Zeugnissen in die berufliche Praxis – darunter auch derzeit über 700 Lehrer. Die Universität Dortmund ist eine der größten lehrerausbildenden Universitäten in Deutschland. Ich denke, daß dieser Kongreß schon deshalb sehr gut in Dortmund aufgehoben ist.

Für die großzügige Förderung des Initiativkreises Ruhrgebiet möchte ich mich an dieser Stelle noch einmal besonders bedanken. Ein weiterer Dank geht neben der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und meinem Kollegen Prof. BENNER auch an die Organisatoren um meinen ehemaligen Rektoratskollegen Prof. SPIES.

Ich bin davon überzeugt, daß die Ergebnisse dieses Kongresses in Lehre und Forschung an der Universität Dortmund übertragen werden. So betrachtet, profitieren mehr als nur die Anwesenden von diesem Kongreß.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

II. Öffentliche Vorträge

Bildung und Erziehung für Europa?

JACQUES DELORS hat in seinem neuen Buch gemeint, die Bürger Europas müßten »tatsächlich das Gefühl haben, an diesem gemeinschaftlichen Abenteuer (Europa) beteiligt zu sein« (DELORS 1993, S. 241). In der Tat: Nun rächt sich die Entscheidung, top down policy gemacht zu haben, »von oben her Wege für die Integration zu erschließen« (ebd., S. 307). Das Versäumte nachzuholen, bottom up policy ex post, das soll nun Aufgabe der Kultur werden, der Erziehung und Bildung auch, denen Delors zwei von 350 Seiten widmet, und er nennt an erster Stelle ausgerechnet das »hochauflösende Fernsehen« (ebd., S. 120). Wir sind gefragt. Sind wir gefragt? Wenn man uns gefragt hätte, so hätten wir wohl zu einem etwas früheren Einbezug der betroffenen Bevölkerung geraten. 42 Jahre sind seit dem Montanvertrag, 36 Jahre seit den Römischen Verträgen vergangen, ohne daß die Verantwortlichen in Straßburg oder in Brüssel sich viel Gedanken darüber gemacht hätten, wie in den Gesellschaften der europäischen Staaten ein Bewußtsein davon erzeugt werden könnte, jeder sei ein Europäer. Es steht außer Frage, daß das Erziehungs- und Bildungswesen in diesem Prozeß eine besondere Aufgabe gehabt hätte. Die bange Sorge der meisten europäischen Nationen indessen, über eine Homogenisierung des Bildungswesens sei ein nationaler Identitätsverlust vorprogrammiert, hat mehr bewirkt als nur eine Zurückhaltung in bildungsspezifischen Angleichungsbemühungen, es hat eine Art Nachdenkungsvermeidung über Europa bei denen begünstigt, die für den Erziehungs- und Bildungssektor verantwortlich sind. Dazu gehören auch die Vertreter des gelegentlich so genannten deutschen Syndroms, der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik. Aber diese Selbstkritik griffe zu kurz, reduzierte man die Erklärung für eine Europazurückhaltung in unserem Fach auf bildungsspezifische Sensibilitäten in den Konferenzsälen der europäischen Union. Denn: Auch andere Wissenschaften waren, was Europa angeht, in Deutschland zumindest zurückhaltend. Schaut man genauer hin, dann sind es diejenigen, die den pragmatischen Fragen des europäischen Alltags eher ferne stehen, also nicht die Wirtschaftswissenschaft, nicht Ius, nicht die Technik, sondern eher die Geistes- und Sozialwissenschaften.

Ich bin der Auffassung, daß die Ursachen für dieses Phänomen in der Geschichte des Paneuropagedankens und seiner Implikationen selbst zu suchen sind. Mir scheint, daß dabei die deutsche Pädagogik in besonderer Weise historische Gründe hat, paneuropäischen Umarmungsansinnen distanziert prüfend gegenüberzustehen, und zwar nicht so sehr aus der Sorge vor dem Erdrücktwerden als in Furcht davor, als Erdrücker dazustehen. Wer regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen anderer europäischer Länder in Fragen des Bildungs- und Erziehungssektors kooperiert, teilt die Empfin-

dung einer hohen Sensibilität bezüglich unserer starken Disziplin in einem Lande, in dem eine bisweilen enge Verknüpfung zwischen dem Staat als Träger und Steuerer des Erziehungs- und Bildungswesens und der zuständigen Fachdisziplin zu verzeichnen gewesen ist. Aber nicht nur als Experten dieses Bereichs, sondern auch als Intellektuelle oder nur als Bürger mit leidlichen historischen Kenntnissen sollten wir *beides* zulassen, Skepsis und Emphase. Ich beginne mit der Skepsis.

Skepsis 1: Der aktuelle europäische Einigungsprozeß ist einzigartig

Es gibt Optimisten, die in den Nachschlagewerken blättern und entdecken, daß es innerhalb Europas immer wieder große Zusammenschlüsse gegeben hat. Der römisch beherrschte Mittelmeerraum ist ein solches Beispiel, für manche schon Hellas, das karolingische Reich, der Zusammenschluß der Niederlande 1588 oder die deutsche Einigung aus der Kleinstaaterie im 19. Jahrhundert. Indessen: Keiner dieser Prozesse stellt einen Zusammenschluß freier und gleichberechtigter Staaten dar (vgl. MEIER 1991, S. 41). Und, was wichtiger ist: Just einem Vorgang wie der Gründung des Deutschen Reiches ging ein langer intellektueller Prozeß voraus, der durch die Gemeinsamkeit der Sprache begünstigt wurde. Aber selbst dieser Umstand mußte den Menschen in den Klein- und Kleinststaaten erst zu Bewußtsein gebracht werden. GOETHEs Projekt eines deutschen Volksbuches verweist auf diese Notwendigkeit. Dieses Buch, zu dessen Mitarbeit GOETHE NIETHAMMER zu gewinnen versuchte, sollte ein großes, identitätsstiftendes Werk sein, das gesamte Volk umfassend, repräsentativ, monumental und – bildend. Bildung erhielt, und das nicht nur bei GOETHE, neben vielem anderen auch diesen Auftrag der Stiftung nationaler Identität. Oder WILHELM FLITNER: Er hat als viertes Motiv des Volksschulgedankens das »nationalpolitische Motiv der Volksbildung« (FLITNER 1949, S. 83ff.) genannt und WANDERS Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins war u.a. auch national motiviert (vgl. GÜNTHER u.a. 1958, S. 279). Nicht umsonst degenerierte Bildung nach Abschluß des nationalen Einigungsprozesses zum Stratifikationsmittel des Bildungsbürgertums. – Ein funktionales Äquivalent für Bildung in jenem Sinne des 19. Jh. ist heute nicht ohne weiteres zu erkennen. Für ERNST ROBERT CURTIUS ist das im 20. Jh. die literarische Tradition gewesen und ähnlich für T.S. ELIOT, wenn er formulierte: »We need not remind ourselves that, as Europe is a whole (and still, in its progressive mutilation and disfigurement, the organism out of which any greater world harmony must develop), so European literature is a whole, the several members of which cannot flourish, if the same blood-stream does not circulate throughout the whole body« (ELIOT, zit. n. ASSMANN 1993, S. 98). Aber das ist nicht vergleichbar, weil der Verweis auf die gemeinsame Literatur auf eine Tradition deutet, die immer schon vorhanden ist¹ und nicht auf eine intellektuelle Anstrengung, die eigens zum Zwecke des Einigungsprozesses unternommen wird. Auf die Tradition komme ich zurück, wenn es um die Emphase geht. Insofern ist HORNSTEIN und MUTZ zuzustimmen, wenn sie schreiben: Es »gibt heute – im Unterschied zur Weimarer Zeit – so gut wie keine von

1 Das gilt mutatis mutandis auch für die Darstellung von POMIAN, wenn er bereits zwei europäische Einigungen als stattgehabte charakterisiert. In beiden Fällen steht eine Art kultureller Automatismus im Zentrum der Schilderung, nicht eine gezielt europaeinigende Aktivität (vgl. POMIAN 1990).

Literaten, Schriftstellern und Intellektuellen öffentlich und mit öffentlicher Resonanz geführte Diskussion, in der ›Visionen‹ eines künftigen Europa entwickelt werden« (HORNSTEIN/MUTZ 1993, S. 19).

Skepsis 2: Die mentalen Differenzen zwischen den europäischen Nationen, insbesondere zwischen Ost und West, sind zwar nicht unüberwindlich, jedoch tief verwurzelt.

Seit 1989 ist eine Europa-Diskussion hors du temps, wenn sie an der Oder endet bzw. am Bayerischen Wald oder in Triest. Damit hat sich das Differenzproblem verstärkt. Die grundlegende Ost-West-Differenz ist keine Folge von 1945, sondern eine solche des Zerfalls des römischen Weltreiches. In seinem Kontext kam es zu einer Glaubensspaltung, deren Implikationen jede Säkularisierung nach 1917 überdauert haben. So verweist RIEDMILLER auf die relative historische Zufälligkeit des russischen Christianisierungsprozesses im Jahre 987: »Die aus Deutschland zurückkehrenden Späher (des Fürsten WLADIMIR, D.L.) vermißten dort im Kirchendienst Schönheit – ... –, wogegen das Ritual des Ostchristentums, wie es in Konstantinopel anzutreffen war, den Ansprüchen der slawischen Stämme an Feierlichkeit, Farbigkeit, Zeremoniellem und Inbrunst mehr zu entsprechen schien« (RIEDMILLER 1985, S. 906). Bei aller immer wieder zu verzeichnenden Öffnung zum Westen sei, so RIEDMILLER, eine eigentliche mentale Verwestlichung im Sinne der Adaptation westeuropäischer Standards von Demokratie und Menschenrechten nie zu beobachten gewesen. Die Geschichte vom populären Zaren als Zimmermann ist eine Operette, tatsächlich legte PETER I. bei den Hinrichtungen politischer Gegner selbst Hand an; KATHARINA I. ließ zwar westliche Technik importieren, regierte aber einen strikt zentralistisch-autoritären Staat und selbst SINOWJEW verwies darauf, daß Moskau nicht kosmopolitisch, sondern imperialistisch sei (RIEDMILLER 1985, S. 914). Solche Sichtweisen sind 1985 verfaßt worden und inzwischen gibt es die Mauer nicht mehr. Aber sind deshalb solche Einschätzungen aus den Köpfen verschwunden? – Die europäische Wertestudie von 1991/92 zeigt bereits anhand nur weniger Items gravierende Differenzen zwischen den Einstellungen von Ost- und Westeuropäern. So erklären sich in Osteuropa 71 % der Befragten bereit, für ihr Land in einem Krieg zu kämpfen, in Westeuropa 46%; im Osten wünschen sich 82 % einen vermehrten Technikeinsatz für den Fortschritt, im Westen 56 % und 76 % der osteuropäischen gegenüber 34 % der westeuropäischen Befragten glauben, daß eine Frau für ein erfülltes Leben Kinder braucht (vgl. GÖNNER 1993, S. 65).

Aber man täusche sich nicht. Auch in den angestammten Nationen der Europäischen Union sind folgenreiche Unterschiede zu konstatieren. Dazu gehört ein Süd-Nord-Gefälle hinsichtlich der Rechtauffassungen. So resultiert die auffällige Gesetzestreue der Deutschen vermutlich weniger aus deren Untertanenmentalität als vielmehr aus der Existenz »intermediärer Instanzen«, die zwischen Staat und Bürgern vermitteln, während beispielsweise im zentralistischen Frankreich sich der einzelne Bürger direkt dem Staat gegenübergestellt und vielleicht sogar ausgeliefert erlebt, woraus ein höheres Maß an rechtlich abweichendem Verhalten resultiert, weil der Staat zur Erhaltung der Massenloyalität in die angestammten, wenngleich nicht kodifizierten Rechte des Bürgers einzugreifen kaum riskieren kann. Auf diese Weise entstehen, wie im EG-relevanten Fall des waffenscheinfreien Besitzes von Jagdge-

wehren in Frankreich, kaum überwindliche Probleme (vgl. MÜNCH 1993, S. 160ff.). Die dem Bildungsbereich näher liegenden Kultursegmente weisen ebenfalls nachhaltige Unterschiede auf. So haben nur in der Bundesrepublik, Griechenland, Italien, Portugal und Spanien die Freiheit von Wissenschaft und Kunst Verfassungsrang und nur fünf der europäischen Staaten besitzen eine verfassungsmäßige Schul- und Unterrichtspflicht. Ebenso divergieren die Rechtsregelungen über die Elternrechte im Zusammenhang mit dieser Pflicht. Dahinter verbergen sich grundlegende Auffassungsunterschiede über die Rolle des Staates im Erziehungs- und Bildungsbereich, die nicht ohne Folgen für den europäischen Integrationsprozeß bleiben werden.

Skepsis 3: Die Idee des vereinten Europa ist historisch belastet und fixiert.

»Nation Europa«, so hieß eine Propagandazeitschrift der Nazis, die sich während des Zweiten Weltkrieges an die Intellektuellen der okkupierten Länder richtete und die Intention verfolgte, diese nach dem großen Kriege in den ideologischen Aufbau des neuen Europa unter deutscher Herrschaft produktiv einzubeziehen. Es kann kein Zweifel bestehen, die Idee des vereinten Europa, wenngleich unter völlig anderen Voraussetzungen als heute, war auch eine Idee HITLERS. Auch wenn der Gedanke des einen Europa nicht nur im Führerhauptquartier gepflegt wurde, diese Ideenvaterschaft haftet ihm an und die nichtdeutschen Europäer erinnern sich. Das gilt für den Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels von 1993, CEES NOOTEBOOM (vgl. 1993, S. 11), der mehr auf Kosmopolitismus setzt als auf européanité, nicht anders als für den erklärten spanischen Antieuropäer HELENO SANA, der von seiner Warte am Nordrande Afrikas an FRANTZ FANON erinnert: »Der Wohlstand und der Fortschritt Europas sind mit dem Schweiß und den Leichen der Neger, Araber, Inder und Gelben errichtet worden« (FANON, zit. n. SANA 1993, S. 25). Und es gilt für MILAN KUNDERA, der Mitteleuropa bescheinigt, kein Recht mehr auf seine eigene Geschichte zu haben. Es versinke in einer Ungeschichtlichkeit, die keine weitere Leistung erbringe als den »Geschmack für die diversen Pathologien des täglichen Lebens« (zit. n. NOOTEBOOM 1993, S. 44f.). Vor dem Hintergrund der jüngeren deutschen Geschichte darf sich niemand wundern, wenn die Eilfertigkeit eines deutschen Bundeskanzlers in Europa, besonders in seinem Osten, Mißtrauen erweckt. Man könnte meinen, die Bürger jener Staaten haben BISMARCK besser gelesen als die Deutschen. Der hat nämlich gemeint: »Ich habe immer das Wort Europa auf den Lippen derjenigen gefunden, die von anderen Mächten etwas wollten, was sie nicht wagten, im eigenen Namen zu fordern« (zit. n. BOHRER 1991, S. 1060). Da hilft der Hinweis auf die zweite große europaemische Nation, auf Frankreich wenig. Die Achse Bonn – Paris funktionierte nicht zufällig, sondern aufgrund einer nach dem Zusammenbruch des Hitlerfaschismus wiederentdeckten Gemeinsamkeit. HITLERS Europakonzept ging aus von einer germanisch-preußischen Version europäischer Vorherrschaft. Dieser Ansatz konnte nach 1945 nicht wiederbelebt werden. Wenn Deutschland indessen ein wichtiger Entscheidungsträger im europäischen Prozeß bleiben wollte, dann bot sich die katholische und deshalb auch für Frankreich attraktive Version der Alemannia gleichfalls nicht zufällig einem Antipreußen ADENAUER, der erklärt hatte, bei Braunschweig beginne für ihn die asiatische Steppe, auf der Zugfahrt nach Berlin ziehe er in Magdeburg die Vorhänge zu und wenn er die Elbe passiere, spucke er aus dem Fenster (vgl. FABER 1979, S.

173). ADENAUER konnte, vermutlich ohne daß er dieses wußte, darauf setzen, daß seine Europapolitik auf einem 2000 Jahre alten Fundament fußte, das CURTIUS als Latinitas bezeichnet hatte. Der indessen hatte mehr im Kopf als eine Kommunität des Weihwasserbeckens. Er schrieb: »Man ist Europäer, wenn man »civis romanus« geworden ist« (CURTIUS 1969, S. 22). »Latinitas bedeutet ja mehr als nur sprachliche Zusammengehörigkeit, wie sie die romanischen Völker miteinander verbindet, Latinitas ist die knappste Formel für die Gesittung, die der europäische Geist, allen Rückschlägen und Rückfällen zum Trotz, seit mehr als zwei Jahrtausenden zu verwirklichen trachtet« (EBERLE 1966, S. 230). CURTIUS dürfte auch wenig Verständnis für die fast totale bildungspolitische Abstinenz des europäischen Einigungsprozesses gehabt haben, die wir jetzt besser verstehen, wenn wir daran denken, welche Bedeutung der preußische Protestantismus für das deutsche Bildungsdenken und mit ihm für die Pädagogik gehabt hat. Dann wissen wir aber auch, daß, wenn wir für eine angemessene Repräsentanz der Erziehungswissenschaft in der gegenwärtigen und nicht nur europäischen Bildungspolitik eintreten, daß wir dann immer auch als solche wahrgenommen werden, die *gegen* etwas antreten, auch wenn dieses keinesfalls intendiert ist. Wir stecken immer in der historisch induzierten Falle, die Suggestion auszulösen, Front gegen die Spätfolgen eines mittelhessischen Katholizismus machen zu wollen, für dessen Sozialethik der Umgang mit der nachwachsenden Generation sich in der Tat anders darstellt als für die Königsberger Linie.

Skepsis 4: Der Nationalismus der Europäer ist eine paradoxe, historisch tiefsitzende Orientierung.

Eine Nation ist eine »soziale Organisation, welche überzeitlichen Charakter beansprucht, von der Mehrheit ihrer Glieder als (imaginierte) Gemeinschaft behandelt wird und sich auf einen gemeinsamen Staatsapparat bezieht« (ELWERT 1989, S. 446). Das Imaginäre einer solchen Organisation besteht in der Tatsache, daß die Eigenschaften einer derartigen Gemeinschaft auf Zuschreibungen beruhen, deren empirischer Gehalt nicht relevant ist und daß diese Charakteristika sowohl der kollektiven Selbstdeutung als auch dem Aufbau eines individuellen Selbstkonzepts dienen können. Die Nation ist, mit anderen Worten, eine historische Erfindung. Der Zeitpunkt für diese Invention, und damit ist ein zentrales Paradox formuliert, fällt zusammen mit der europäischen Aufklärung, akkumulativ mit der französischen Revolution. NORBERT ELIAS hat diesen 200 Jahre langen Prozeß so beschrieben: Bei den europäischen Mittelklassen der meisten europäischen Länder ist zwischen dem 18. und 20. Jh. eine Tendenz zu einer Verschiebung der Priorität von humanistischen, moralischen Idealen und Werten, die für Menschen überhaupt gelten, zu nationalistischen Wertungen (zu konstatieren), die ein Idealbild des eigenen Landes und der eigenen Nation über allgemein-menschliche und moralische Ideale erhoben ...« (ELIAS 1989, S. 174). Inhand mit dieser Entwicklung scheint eine »Verschiebung des Glaubens an die Veränderung zum Bessern auf den Glauben an die unveränderlichen Werte nationaler Eigentümlichkeiten und Traditionen« (ebd., S. 176) stattgehabt zu haben. »Alles in allem«, so meint ELIAS, »wurde die Identifizierung mit Landsleuten als solchen stärker, die mit Menschen derselben Klasse und Rangstufe in anderen Ländern schwächer« (ebd., S. 187). In der Tat traf die Prognose eines Jahrhunderts der Klassenkämpfe

fe durch MARX und ENGELS nicht zu. Die Kriege des 19. und 20. Jahrhunderts waren nationale und ethnische Auseinandersetzungen, die anhalten. Der gegenwärtig tobende Balkankrieg ist das jüngste Beispiel, das noch dazu durch die Eigenschaft gekennzeichnet ist, daß hier ein europäischer Abgrenzungskonflikt stattfindet, denn die Ethnien, die einander dort gegenüberstehen, sind nicht beliebige europäische Völker, sondern im Kern handelt es sich um einen Konflikt zwischen dem Ostchristentum und dem Islam um die Definition der Grenzen Europas. Die bezeichnete Paradoxie ist also nicht nur eine ideengeschichtliche, insofern die Grundwerte der französischen Revolution der Entstehung des französischen Nationalismus widersprechen oder insofern Protagonisten der Idee einer gemeinsamen deutschen Kultur wie HERDER, GOETHE oder SCHILLER sich nicht als Popanze eines blindblutigen Nationalismus eignen, sondern diese Paradoxie besetzte die Wertorientierungen der einzelnen Individuen selbst: »Jedes Individuum nimmt die Erhaltung, die Integrität, die Interessen seines eigenen, souveränen Kollektivs und dessen, wofür es steht, in seinen persönlichen Habitus auf, als eine Richtschnur des Handelns, die in bestimmten Situationen vor allen anderen den Ausschlag geben kann und muß. Zugleich wächst dasselbe Individuum mit einem humanistischen, egalitären Moralkanon heran, dessen höchster, ausschlaggebender Wert der einzelne Mensch als solcher ist« (ELIAS 1989, S. 204).

Es ist nicht zu erkennen, daß diese ideengeschichtliche wie gleichzeitig individuelle nationalistische Paradoxie aufgelöst sein sollte. So wie es die Signatur der Moderne darstellt, derartige Paradoxien zu erzeugen, sehen wir vermehrt die Tendenz, diese unaufgelöst zu belassen. Die besonders in den letzten 20 Jahren diskutierte Vorstellung von der mehrfachidentischen Persönlichkeit zeigt dieses deutlich. Das impliziert aber eine u.U. beunruhigende, den europäischen Einigungsprozeß tendenziell destabilisierende Tendenz: Es ist nämlich kontingent oder zumindest nicht bekannt, unter welchen Bedingungen europäische Individuen welche der internalisierten Orientierungen aktivieren bzw. latent halten. Von dieser Ambivalenz ist die europäische Idee von Anfang an gekennzeichnet, dieses auch schon deshalb, weil die europäische Idee gleichzeitig einen Werteuniversalismus beansprucht und sich doch nur auf einen kleinen geographischen Ausschnitt beschränkt, auf die westasiatische Halbinsel. Man kann auch sagen, daß es sich um eine kollektive Beziehungsfalle handelt, zwischen Nationalismuskritik und Aufopferung der universalen Ideale auf der einen und Eurozentrismusverdacht auf der anderen Seite. Die Angst vor letzterem wiederum hat in den Augen AGNES HELLERS Europa dazu geführt, »seine eigene Kultur zu relativieren, daß dies mittlerweile das Ausmaß eines veritablen kulturellen Masochismus angenommen hat« (HELLER 1988, S. 34).

Das Problem des auch heute durchaus präsenten Nationalismus, der nach einer Untersuchung von ZUMA übrigens in Deutschland am weitesten zurückgedrängt ist (vgl. WIEGAND 1993, S. 330), besteht nicht in der Existenz aktiver Nationalisten, sondern darin, daß die Bedingungen unbekannt sind, unter denen Menschen auch in Europa ihre nationalistischen Latenzen aktivieren, welche sie neben universalistischen oder doch paneuropäischen auch besitzen. Wer also an einer stabilen europäischen Orientierung seiner Bürger interessiert ist, hat nur zwei Möglichkeiten: entweder er erforscht die Bedingungen, unter denen nationalistische und, ich ergänze, ethnische Deutungen und Handlungsorientierungen aktiviert werden und verhindert

die Entstehung solcher Bedingungen. Das könnten sein: soziale Notlagen, Ungleichheiten innerhalb Europas, gewaltsame Übergriffe von Repräsentanten ethnischer Gruppen und andere, deren Gestaltung aber bekanntlich nur begrenzt politischem Handeln unterliegt. Oder er beseitigt den mentalen Widerspruch zwischen Europäismus und Nationalismus dadurch, daß es ihm gelingt, die europäische Orientierung als nationale erscheinen zu lassen. Bei dieser Alternative ginge es um einen europäischen Nationalismus, der auf den ersten Blick allerdings alle negativen Implikationen jedes anderen Nationalismus besäße. Wenn man bei CARL SCHMITT nämlich irgendetwas lernen mußte, dann doch dieses, daß ein Staat sich dadurch auszeichnet, daß er seine Feinde definiert und gegen sie Krieg führt. Friedenswille und ein Bezug auf die Menschheit als ganze, so meinte er, zerstöre die Staatsidee (vgl. SCHMITT 1932, Reprint 1963, S. 102ff.). Dementsprechend war auch der polnische Solidarnocz-Vorsitzende GEREMEK der Auffassung, daß nach dem Fall von Konstantinopel und der Belagerung Wiens die Furcht vor einer türkischen Invasion ein wesentliches Element für die Herausbildung einer europäischen, christlichen und westlichen Identität gebildet habe (vgl. DAHRENDORF/FURET/GEREMEK 1993, S. 12f.). Nun gibt es eine, zumindest logische Ausnahme von dieser Regel: wenn es nämlich gelingt, die Idee der Menschheit selbst zum Bestandteil der Staatsidee zu machen und die notwendige Außenabgrenzung Europas nicht geographisch, sondern moralisch zu definieren. Für diesen Gedanken spricht einiges, denn in der traditionalistischen Rückorientierung des Nationalismus in verschiedenen europäischen Ländern konnte man durchaus auch den Versuch sehen, mit Hilfe eines starken, weil von seinen Bürgern loyal getragenen Staates die aufklärerischen Postulate durchzusetzen (vgl. IM HOF 1993, S. 243). Vermutlich eignet sich der Begriff eines europäischen Patriotismus besser für eine solche europäische Orientierung, in der ein Teil der Menschheit, die Europäer, sich dadurch definieren, daß sie menschheitlich denken und handeln. Es gibt aber auch gewichtige Gründe gegen einen solchen Kunstgriff. Sie hängen mit der Frage zusammen, ob ein teleologischer Begriff von Menschheit heute noch sinnvoll verhandelt werden kann. Im vorliegenden Kontext soll indessen nur die Frage erörtert werden, ob die Gemeinsamkeiten Europas ausreichen, um eine solche Hoffnung zu rechtfertigen. Ich wechsle darum vom skeptischen zum emphatischen oder besser: konstruktiven Teil meiner Betrachtung.

Konstruktion 1: Die vergessene Wurzel Europas ist die Romantik

Die Nationalisierung innerhalb Europas war nicht die einzige Bewegung. Sicherlich zerstörte die Französische Revolution die Idee von einem kosmopolitischen Europa, indem sie sie zu realisieren versuchte, und der Grund dafür ist auch einigermaßen genau zu beschreiben. Die Idee war ja verknüpft mit dem Gedanken einer radikalen Demokratisierung oder besser einer Konzentration auf das Volk als Quelle aller Macht. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, dieses Volk überhaupt zu identifizieren und es gleichzeitig vom kosmopolitischen Habitus des Adels abzugrenzen, der sich als Lebens- und Denkstil längst von Paris bis St. Petersburg durchgesetzt hatte. Diese Stile waren hochdifferenziert. An ihre Stelle traten Simplizität, Fraternität, Puritanismus und eigenartigerweise eine Feier des Führerprinzips spätestens bei NAPOLEON, der jeden Kosmopolitismus unterband. Das Verbot des berühmten Buchs der Mme DE

STAËL, »de l'Allemagne« macht diese Haltung anschaulich. Sie hatte nämlich geschrieben: »Ils faut, dans ces temps modernes, avoir l'esprit européen« (zit n. CURTIUS 1925, S. 292). Die Gegenreaktion war nun nicht nur ein äquivoker Nationalismus der anderen Völker, die mit der mentalen Orientierung durch den französischen Adel ihren eigenen Kosmopolitismus verloren hatten. Mindestens ebenso bedeutsam war die kraftvolle, eher geistige denn politische romantische Bewegung. Mitten im Tumult der Revolution und der napoleonischen Kriege setzte sich diese Bewegung innerhalb von 25 Jahren durch und wurde zum neuen Ort der Bewahrung einer paneuropäischen Idee. Sie war geprägt vom Antirationalismus, Geschichtssinn und einer Wertschätzung von Kunst und Ästhetik. Gegen Revolution und Kollektivismus setzte sie Evolution und Individualität. Kurzum, sie war eine kulturelle und bisweilen religiöse, weniger eine politische Bewegung. Aber sie war auch eine kurze Erscheinung. In der nationalistischen Katastrophe der Revolution von 1848 erstickte jede Hoffnung auf eine kulturell dominierte und anhaltende Veränderung nicht nur in Deutschland. Aus diesem historischen Geflecht ist am Ende des 20. Jh. ein neuer latenter Widerspruch entstanden. Er besteht darin, daß einerseits die paneuropäische Idee faktisch auf die Romantik zurückführt, ohne daß sie davon weiß. Die Römischen wie die Maastrichter Verträge mit ihrer weitgehenden Ausklammerung des kulturellen Sektors zeigen das ganz deutlich. Andererseits ist das beschworene gemeinsame europäische Kulturgut zumeist rationalistischer und damit von jener Provenienz wie auch der Nationalismus der Französischen Revolution und der anderen europäischen Folgenationalismen. KARL JASPERS hat diese rationalistischen Merkmale zusammengefaßt: Kapitalismus, universale Wissenschaft, Ethos sowie Berechenbarkeit und Voraussicht als Lebensprinzip aller Arbeit (vgl. JASPERS 1947, S. 9). Zu diesen Beständen gesellt sich das gemeinsame Rechtssystem, das sich aus dem römischen Recht und seiner Glossierung durch die Schule von Bologna im 11. Jh. speist. Darüber hinaus sah WILHELM FLITNER zwei weitere Fundamente europäischer Gesittung, den Christusglauben und die griechische Bildung. Es ist unschwer zu erkennen, daß solche Versuche der Erfassung des europäischen Proprium, welche nach dem zweiten großen Krieg in diesem Jahrhundert eine gewisse Rolle gespielt haben, die eigentlich paneuropäische, romantische Tradition systematisch ausklammern. Keine Bezugnahme finden wir dort auf ANDRÉ GIDE oder MARCEL PROUST auf BLAKE oder BROWNING, auf DOSTOJEWSKI. Und auch die deutschen Romantiker fehlen, die sich zu einem Konzept Europas geäußert haben. Das gilt für NOVALIS, der in »Die Christenheit oder Europa« für die Wiederherstellung des Religiösen als vereinheitlichendes europäisches Element eintrat, eine Abstinenz, die für das säkularisierte Deutschland verständlich ist (vgl. NOVALIS 1924). Das gilt für ERNST MORITZ ARNDT, der – und damit war er eben nicht im Mainstream – 1803 gegen das Gespenstische des rationalistischen Geistes argumentierte: »Kunst und Energie hatte er aus der Welt hinausgeschwatzet und -geklügelt; sie mußte sich seitdem auf dem Standpunkte einer niedrigeren Künstlichkeit und einer Kraftäußerung halten, die immer in einzelnen Fortschnellungen und Explosionen nach bestimmten Richtungen, nicht aber im gleichmäßigen Schritt bestand« (ARNDT 1803, reprint 1940, S. 124f.). Und es gilt für AUGUST WILHELM SCHLEGEL, der 1802/03 in seinen Vorlesungen über Schöne Literatur sogar den Brückenschlag zwischen der Rationalität und der Ästhetik in bezug auf die griechische Sprache versuchte, wenn er

schrieb: »Nach allem bisherigen darf man sich aber die Schönheit der Griechischen Sprache nicht als eine kalte tote Regelmäßigkeit denken, sondern es ist in ihr der Charakter der Griechischen Bildung überhaupt ausgedrückt« (SCHLEGEL 1989, S. 548). In dieser europäischen Nation sah er eine harmonische Verschmelzung des Individuellen mit dem Allgemeinen. Man ist geneigt, MILAN KUNDERA zuzustimmen, wenn er sagt: »Wer heutzutage von Europa spricht, spricht von dem, dessen dieses Europa beraubt ist« (zit. n. NOOTEBOOM 1993, S. 45). Ohne sich seines kulturellen Europeanismus zu besinnen, wird der Unionsgedanke keine Chance haben. Daß heißt aber Zulassen der romantischen Tradition, dieses indessen nicht exklusiv, denn die Polarität aus rationalistischer Wissenschaftsorientierung und romantischer Kunstoption ist keine unauflösliche. Für die andere, früh im Nationalismus versunkene rationalistische Tradition hat HANS-GEORG GADAMER auf die enge Verwandtschaft der in der protestantischen Tradition stehenden deutschen Geisteswissenschaft in der Folge DILTHEYS mit den moral sciences aus der Humanitätsidee der römischen Republik und den französischen lettres hingewiesen (vgl. GADAMER 1990, S. 45f.). Auch insofern sind die Geisteswissenschaften nicht nur »unvermeidlich« (MARQUARD 1986), sondern für die kulturelle Integration Europas geradezu unentbehrlich. Es wird deshalb wichtig sein zu verfolgen, welche Rolle auch in der Erziehungswissenschaft künftig Ansätze spielen werden, die aus der geisteswissenschaftlichen Tradition nicht ganz entlassen sind. Eine kulturwissenschaftliche Aufgeschlossenheit unserer Disziplin gehört hierhin. Sie gehört zu den Beständen, die besonders außerhalb Europas geschätzt werden. So äußert SUSAN SONTAG: »Wenn ich beschreiben müßte, was Europa mir als Amerikanerin bedeutet, würde ich anfangen mit – Befreiung. Befreiung von dem, was in Amerika als Kultur durchgeht. Die Vielfalt, Ernsthaftigkeit, der Anspruch, die Dichte der europäischen Kultur bilden einen archimedischen Punkt, von dem aus ich, geistig, die Welt in Bewegung setzen kann« (SONTAG 1988, S. 131f.).

Konstruktion 2 : Die Ästhetik gehört zum historischen Bestand der europäischen Kultur

Aber nicht nur dort, wo die gemeinsamen europäischen Bestände der Kultur bilanziert werden, wenn es um Gründe der europäischen Vereinigung geht, nicht nur dort finden wir einen rationalistisch-moralischen Bias vor. Konsequenter werden die künftigen Harmonisierungsbedürfnisse innerhalb Europas immer eher in der Linie von Rationalität und Moral gesehen. Handlungsbedarf wird eher im rechtlichen Sektor erblickt, und zwar im Gesundheitsrecht, im Verbraucherschutz, im Umweltschutz, beim Arbeitsschutz und beim Schutz nationaler Denkmäler. Vor allem wird er mit Recht im Sozialsektor gesehen, denn das Sozialgefälle von Sizilien bis Jütland ist beträchtlich. HORNSTEIN und MUTZ identifizieren dabei vorrangig drei Problemlagen, diejenige von Arbeit, Nichtarbeit und Arbeitslosigkeit, die von Kindheit und Jugend und die Fragen von Familien- und Erwerbsarbeit. In allen diesen Bereichen, einschließlich der Harmonisierungsbedürfnisse im Rechtssystem, handelt es sich um die Lösung des gravierenden Problems von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die aus diesen sozialen und rechtlichen Differenzen entstehen, was bei einer Frage wie beispielsweise dem Abtreibungsrecht unmittelbar einleuchtend ist. Aber diese Problemlagen sind nur scheinbar kulturell neutral. »Die Frage« nämlich, so HORNSTEIN und MUTZ, »wann und in welcher Form ein soziales Ereignis zu einem sozialen

Problem wird, ist in hohem Maße kulturbedingt« (HORNSTEIN/MUTZ 1993, S. 61). Die Kulturzugehörigkeit determiniert die Deutungsmuster, mit deren Hilfe ihre Angehörigen ein soziales Ereignis interpretieren. Aber für mich bedeutet das noch mehr: Determiniert werden auch die Wahrnehmungsweisen, die diesen Deutungen vorangehen, und damit stecken wir mitten im Feld der Ästhetik. Ob also ein soziales Ereignis zu einem Problem wird, dessen Lösung Menschen im Sinne von mehr Gleichheit wünschen, hängt davon ab, aus welchem kulturellen Kontext sie das Ereignis wahrnehmen und daraus folgend deuten. Für die feministische Frauenforschung ist dieses ein vertrauter Problemkomplex, wenn engagierte Frauen auf das Phänomen stoßen, daß ein rigides Abtreibungsverbot beispielsweise von den betroffenen weiblichen Angehörigen einer Kultur gar nicht als ein sie belastendes Problem wahrgenommen wird, obwohl die Beeinträchtigungen ihrer Lebensqualität zumindest aus nordwesteuropäischer Sicht offenkundig sind. Daß dieses ein eminent erziehungsspezifisches Problem ist, liegt auf der Hand, wenn etwa Frauen durch kontinuierliche Schwangerschaften an einer ihren ökonomischen Status verbessernden Erwerbsarbeit gehindert werden und damit auch ihre Kinder tendenziell verelenden. Das bedeutet aber auch, daß eine Wissenschaft wie die Pädagogik sich mit dem ästhetischen Wahrnehmungsproblem befassen muß, will sie nicht als eine solche erscheinen, die gegen die scheinbaren lebensweltlichen Erfahrungen von Betroffenen sozialtechnisch zur Verbesserung von sozialen und erzieherischen Verhältnissen schreitet, die von den Betroffenen gar nicht als verbesserungsbedürftig gedeutet werden, weil sie sie anders wahrnehmen als die sie erforschenden Wissenschaftler(innen). Eine solche Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln, das bezieht sich aber nicht nur auf eine Sensibilisierung der Betroffenen für ihren eigenen Leidensdruck, sondern viel mehr noch auf eine Sensibilisierung der gerade nicht Betroffenen dafür, daß sich ihr Status womöglich historisch zufällig von dem anderer in einer Weise abhebt, wie sie es gar nicht empfinden oder zumindest als gerecht und angemessen umdeuten. Derartige Wahrnehmungsqualitäten zu ermöglichen, ist, ich wiederhole es, keine Frage rechtlicher Regelungen oder der bloßen besseren Einsicht allein, also keine Frage nur von Vernunft und Moral, sondern der Ästhetik im Sinne des Aisthesisbegriffs. Wo ein soziales Leiden nicht auch emotional erfaßt wird, von Betroffenen wie von ihren Helfern, bleibt die Intervention kalt und äußerlich, wenn sie überhaupt zustande kommt.

Dem so gekennzeichneten rationalistisch-moralischen Bias zu entkommen, ist für die Pädagogik nun aber mehr als eine Frage ihrer Effektivität, sondern die des Überlebens. Denn dieser Bias ist, wie gezeigt, mit Antieuropanismus und Nationalismus gepaart gewesen. Der Nationalismus der Französischen Revolution und die Modernisierung durch Wissenschaft speisen sich aus derselben Quelle. Die Pädagogik ist ein Kind von beiden und riskiert in dem Augenblick ihren Bestand, in dem gewissermaßen der Counterpart ihrer Eltern, Romantik und Ästhetik mit der Umsetzung des Paneuropagedankens unentbehrlich werden, um die Menschen zueinander einzubinden. Als Handlungsmotiv sind Pädagogen mit der ästhetischen Qualität ihrer Arbeit im übrigen immer vertraut gewesen. Die Selbstrückbindung der Helfenden an das erfahrene Leid anderer ist lediglich und besonders nach der Professionalisierungsphase der Erziehungswissenschaft unter den Verdacht der Betroffenheitsrhetorik geraten. Darin spiegelt sich ein grundlegendes Dissonanzproblem des Faches, das

früher eher als Theorie-Praxis-Problem diskutiert wurde und sich heute mehr auf dem Kontinuum von Professionalität und Laienarbeit bewegt, völlig zu unrecht wie ich meine, denn eine professionelle pädagogische Tätigkeit ohne menschliche Emphase ist wahrscheinlich immer noch genauso untauglich wie ein emphatischer Helferdrang ohne professionelles Wissen.

Vier Zwischenfragen zur europäischen Identität der Bildung

Wenn wir allerdings die Aufgaben präziser erfassen wollen, die sich für den Erziehungs- und Bildungssektor aus der Unablösbarkeit des Kulturellen von dem rechtlichen und wirtschaftlichen europäischen Vereinigungsprozeß ergeben, dann dürfen wir nicht kurzschlüssig die erziehungswissenschaftlichen Ärmel aufkrempeln und uns für die nächste Politikberatung anbieten, sondern wir müssen noch einen Augenblick bei weiteren, auch den Erziehungs- und Bildungssektor determinierenden Implikationen der kulturellen Harmonisierungsprozesse verweilen. Ich sehe gegenwärtig vier Fragen, zu denen derjenige eine klare Position einnehmen muß, der zu den europäischen Harmonisierungsbemühungen beitragen will:

Frage 1: Wodurch will sich Europa nach außen abgrenzen?

Wenn die Frage der äußeren Abgrenzung Europas unumgänglich ist, um eine innere Identität zu ermöglichen, dann darf damit nicht die Frage geographischer Grenzen gemeint sein. Zu Recht ist bereits ablehnend von der »Festung Europa« gesprochen worden. Das bedeutet indessen nicht, daß eine Art innerer »Festung« verzichtbar wäre. Ohne einen Minimalkonsens über äußerste Grenzen des sittlich Tolerierbaren für den, der sich als Europäer bezeichnen will, macht eine europäische Vereinigung jenseits von Kapital und Europolizei keinen Sinn. GADAMER hat zu Recht gemeint, daß es »ein weit verbreiteter Irrtum (sei), Toleranz für eine Tugend zu halten, die darauf verzichtet, auf dem Eigenen zu bestehen, und die gleiche Geltung des anderen vertritt.« Nicht »Selbstaufgabe und Selbstauslöschung zugunsten eines allgemeinen Geltenlassens, sondern ... die Einsetzung des Eigenen für die Erkenntnis des Anderen und für die Anerkennung des Anderen« (GADAMER 1990, S. 59f.) sei angezeigt. Daraus folgt, daß in einem Europa vieler Kulturen keine Teilkultur zu bestimmen beanspruchen kann, was für alle gelten soll. Ich bin mir darüber im klaren, daß diese Position schwerwiegende logische Letztbegründungsprobleme aufwirft, sehe aber gleichzeitig, daß es riskanter ist, den Bedarf der äußeren Abgrenzung Europa militärisch als moralisch zu erfüllen.

Frage 2: Wie soll in Europa mit dem Problem der inneren Fremdheit umgegangen werden?

Eine rechtstheoretische Abgrenzung des Europäischen nach außen löst indessen keineswegs das Problem der inneren Fremdheit. Es ist in Erinnerung zu rufen, daß Europa historisch ein Kontinent der Migranten ist, was heute häufig gern übersehen wird. Nach der Oktoberrevolution flüchteten 2,5 Millionen Russen in den Westen, zwischen dem Ersten und Zweiten Weltkrieg gab es in der gleichen Richtung eine

Wanderungsbewegung von 450.000 Polen und 60.000 Tschechen und nach dem Zweiten Weltkrieg flüchteten 16 Millionen Deutsche in den Westen, 200.000 Polen nach Frankreich und England, 415.000 Karelrier nach Finnland und 500.000 Menschen verließen den Balkan und in den 50er Jahren zogen 1,5 Millionen Italiener und eine Millionen Jugoslawen nach Westzentraleuropa. Die damit verbundenen Interferenzprobleme haben sich innerhalb von weniger als einer Generation gelöst. Trotzdem ist die Angst vor der Fremdheit der anderen heute so groß wie selten zuvor. Es bedarf keiner tiefgreifenden psychoanalytischen Überlegung, um der Hypothese Raum zu geben, daß diese Angst auch die Angst vor dem Fremden, dem Dunklen in uns selbst ist. Das Angebot der Schaffung einer multikulturellen Gesellschaft ist in dieser Lage nicht ausreichend. Ich möchte demgegenüber dafür eintreten, das wir versuchen, die Multikulturalität in uns selbst zu akzeptieren und die Fiktion aufgeben, die europäischen Bürger seien mit sich selbst identische, monokulturelle Persönlichkeiten. Diese Akzeptanz könnte den Weg öffnen für die Herausbildung eines multikulturellen Habitus, der im Alltagsleben längst Platz zu greifen beginnt. Der Erwartungsdruck hinsichtlich der Einheit und damit auch Berechenbarkeit der einen Person ist in Westeuropa aus historischen Gründen immer noch beträchtlich. Daß es, sozialpsychologisch gesehen, angesichts dessen zu Identifikationen mit imaginären (Führer-)Persönlichkeiten kommt, darf niemanden wundern. Wenn ein multikultureller Habitus indessen zum Regelfall werden soll, dann muß, wie BANDURA anhand des Modelllernens gezeigt hat (vgl. BANDURA 1976), die jeweils aktivierte Kulturzugehörigkeit auch attraktiv erscheinen. Das heißt: Sie muß überhaupt aufscheinen, sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund muß auch die dritte Frage angegangen werden.

Frage 3: Wie soll das Verhältnis von Regionalität und Überregionalität künftig begriffen werden?

Da der Habitus in den Zusammenhang dessen gehört, was die europäischen Einigungsverträge von Anbeginn an in den Hintergrund stellten, in den Kultursektor, muß davon ausgegangen werden, daß die Regionalkulturen sich in ihrem Solipsismus bestätigt fühlen. Die Option für Regionalkulturen, für die der deutsche Kulturföderalismus ja ein hervorragendes Beispiel ist, stellt in meinen Augen einen unbedachten Konservatismus dar. Wenn man nämlich davon ausgehen kann, daß in der Region, in der man sich eingerichtet hat, nichts geändert wird, kann einem der Europaprozeß im übrigen gleichgültig sein. Eine solche Einstellung widerspricht dem Konzept eines multikulturellen Habitus, weil sie von einer Vermischung von kulturellen mit räumlich-ethnischen Dimensionen ausgeht. Europa als sittliche Idee wird nur eine Chance haben, wenn die Zugehörigkeit zu geographischen und ethnischen Einheiten zwar im Sinne einer Herkunft nicht geleugnet wird, wenn aber die Menschen ihre Stärke daraus beziehen, diese Herkunft zu besitzen ohne sie, auch für sich nicht, monopolisieren zu wollen, sondern wenn sie sich auf einen Lebensweg begeben, auf dem sie zusätzliche kulturelle Habitus adaptieren können. Ausgestattet mit dem kulturellen Kapital seiner Heimat wird der europäische Mensch, schon wegen der medialen Dauerkonfrontation mit anderen Regionalkulturen, eine multikulturelle Persönlichkeit sein oder er wird gar nicht sein.

Aus der Sicht einer Erziehungswissenschaft, die sich auch auf eine europäische Denktradition beruft, kann es dazu kaum eine Alternative geben. Eine Pädagogik des vorderen Allgäu ist ebenso sinnlos wie eine solche für die Nachkommen französischer Hugenotten. Nur scheinbar konkurriert diese Sicht mit der Option für Individualität, mit der zweiten, der vernachlässigten historischen Dimension. Denn die multikulturelle Persönlichkeit erweist ihre Individualität in der ihr spezifischen Form der Aufnahme und Integration kultureller Settings. Vielleicht ist das eine für das neue Europa adaptierte Form der Rede von der Bildung als Selbstbildung. Dafür sind die Bedingungen zumindest in Westeuropa am Ausgang diese Jahrhunderts im übrigen so günstig wie nie zuvor. Denn wenn irgendetwas die Signatur der letzten zwei Jahrzehnte darstellt, dann ist es wohl der unübersehbare Trend zu Individualität und Liberalität.

Intoleranz gegenüber kultureller Hegemonie bei gleichzeitigem Verzicht auf kulturellen Separatismus bedingt geradezu ein Konzept für den europäisch-multikulturellen Habitus.

Frage 4: Ist der bis 1992 errichtete gesetzliche, vertragliche europäische Regelungsapparat hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungswesens auf eine solche Entwicklung ausgerichtet?

Diese Frage kann nicht mit ja oder nein beantwortet werden. Auf der einen Seite ist im gesamten EG-Prozeß versucht worden, der kulturellen Eigenständigkeit einen hohen Rang einzuräumen. So enthielt der römische EWG-Vertrag für den Erziehungs- und Bildungssektor diese in der Regel zitierte Regelung hinsichtlich der Berufsausbildung in Art. 128:

»Auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses stellt der Rat in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann« (zit. n. RICHTER 1993, S. 33).

Der neue Maastrichter Art. 3b und der Art. 127 schließen nunmehr als Folge des sogenannten Subsidiaritätsprinzips jede Harmonisierung sowie eine gemeinsame Politik selbst im Berufsbildungssektor aus. Man kann deshalb zu dem Schluß kommen, daß die Neufassung des Vertrages von Maastricht keinen Durchbruch für eine gemeinsame europäische Bildungspolitik erbracht hat, daß diese damit aber implizit der Dynamik der ökonomischen Entwicklung und des kulturellen Konsums überlassen wird und gerade dadurch zu einer europäischen Dimensionierung von Kultur und Bildung führen werde (vgl. RICHTER 1993, S. 42). Mit anderen Worten: Es ist ein zwar nicht rechtsfreier, aber durch die bildungspolitische Formalabstinenz ein faktizitätenfreier Raum entstanden, der sich sicherlich, allerdings ungesteuert, füllen wird. Paneuropäischer bildungsplanerischer Tatendrang kann sich indessen nicht auf europäische Rechtsregelungen berufen. Die Entwicklung einer neuen europäischen Bildungsvorstellung wird damit, und das muß gar nicht beklagt werden, einem quasi naturwüchsigen kulturellen Prozeß überlassen. Just aus diesem Grunde entsteht nun aber für die Erziehungswissenschaft ein neuer Reflexionsbedarf. Wenn nämlich die kulturelle Integration Europas doch sehr deutlich eine selbst zu regelnde Aufgabe der Mitglied-

staaten ist, dann entsteht für deren Bildungspolitik die Frage, wie vom kulturellen Selbstverständnis dieses Staates oder seiner Regionen aus die Realisierung einer europäischen Dimension vorangetrieben werden soll. Der daraus resultierende Reflektions- und folgend Planungsbedarf gehört zu den genuinen Aufgaben und Pflichten erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Konstruktion 3: Zum multikulturellen Habitus

Wenn also der EG-Prozeß, wie er in Maastricht seinen vorläufig letzten Ausdruck gefunden hat, selbst keine Voraussetzungen für die Realisierung der genannten drei Minima, kulminierend in der Vorstellung von einem multikulturellen Habitus, geschaffen hat, dann ist darüber nachzudenken, was solche Minima, vorausgesetzt sie wären konsensfähig, für einen neuen »europäisierten« Bildungsbegriff bedeuten könnten. Dabei ist zunächst eine schwierige Situation zu konstatieren. Wenn es das Verhängnis der deutschen Pädagogik der 20er bis 40er Jahre war, weitgehend politikabstinent gewesen zu sein, so wurde dieses Defizit theoretisch und faktisch in den 60er und 70er Jahren ausgeglichen. Die Politisierung der Erziehungswissenschaft hilft im europäischen Prozeß allein nun aber leider wenig, weil die Europäer selbst diesen Sektor in ihren Verträgen, jedenfalls für die europäische Ebene, entpolitisiert haben und statt dessen auf den kulturellen Prozeß verweisen. Selbst eine sich als politische Wissenschaft verstehende Pädagogik bleibt so auf die nationale Ebene oder sogar auf die regionale verwiesen. Wenn sie sich so nicht selbst beschränken, aber trotzdem folgenreich werden will, muß sie einen Platz im europäischen kulturellen Diskurs suchen, von dem der Bildungsdiskurs ein Teil ist, der zudem in den anderen europäischen Ländern keineswegs überall zu den Dienstobliegenheiten einer eigens dafür unterhaltenen Erziehungswissenschaft gehört, sondern teilweise aus den Federn von Schriftstellern, Journalisten, Medienmachern, also eben nicht professionellen Wissenschaftlern fließt. Die deutsche Erziehungswissenschaft ist darauf nur teilweise vorbereitet. Mit Angehörigen pädagogikferner Berufe, die etwas über Erziehung zu sagen gehabt hätten, mußte sie sich nur selten auseinandersetzen. Andererseits bringt die deutsche Erziehungswissenschaft durch ihre empirisch-analytische Wendung ein gewisses Professionalitätspotential ein. Wenn sie sich für eine Wiederaufnahme der Bildungsdebatte den nicht genuin pädagogischen Kultursektoren öffnet, bietet sie die Chance, einen qualifizierten Beitrag zu einer Kulturalisierung des Bildungsverständnisses zu leisten, ohne dabei gleichzeitig ihr rationalistisches und politisches Potential zu vernachlässigen, sondern ganz im Gegenteil eine Integration zu leisten.

Wenn dabei an den von mir vorgeschlagenen multikulturellen Habitus gedacht werden sollte, dann wären allerdings politische Entscheidungen anhängig, die zumindest die gegenwärtige deutsche Bildungspolitik, soweit man das Schweigen überhaupt so nennen will, zum Umdenken zwingen würde.

Für mich gehört dazu:

- Eine längst überfällige politische Anerkennung der Tatsache, daß Bildungsprozesse sich vom Wirtschaftsbedarf abgekoppelt haben und dieses auch müssen. Niemand kann Menschen mit einer Lebenserwartung von 70, 80 Jahren, wenn sie 18 sind, eine Bildungs- und Lebensentscheidung abverlangen, die an den Ziffern des gerade

anstehenden Konjunkturzyklus orientiert ist. Dazu gehört es auch, endlich mit dem Überalterungsgerede über unsere Studierenden aufzuhören, die sich an ihren Hochschulen höchst individuell auch das Maß an Kultur abzuholen versuchen, das ihnen von einer hochspezialisierten Schulausbildung immer noch vorenthalten wird.

Für mich gehört dazu:

- eine curriculare Flexibilisierung der öffentlichen Ausbildung nicht nur in den verschulten Universitäten, sondern gerade auch in den von Richtlinien umstellten Bildungseinrichtungen, damit es den jungen Menschen, unterstützt von einer Willensbildung durch die Eltern, möglich wird, ein individuelles Bildungsprofil herauszubilden. »Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?«, hat HEINRICH ROTH 1968 gefragt (vgl. ROTH 1968). Wir müssen diese Frage wiederholen und eine neue Phase der Lehrplan- und Schulbuchkritik einleiten, auch wenn dabei schmerzliche Einsichten zutage gefördert werden.

Für mich gehört dazu:

- daß wir noch einmal nachdenken über die Funktion des Staates bei der Herausbildung der künftig benötigten Persönlichkeiten durch sein öffentliches Bildungswesen. Ist er ein Garant für eine individuelle und trotzdem gesellschaftlich verpflichtete Bildung oder ist seine Macht unter dem Vorwand der juristischen Herstellung von Gleichheit durch eine Expansion von Regelungsbeflissenheit so erodiert, daß die Reformziele der 70er Jahre in ihr Gegenteil sich verkehrten? Die Frage, die sich heute stellt, ist nicht mehr die, ob der Staat Kinder und Eltern an seinen Bildungsentscheidungen ausreichend beteiligt, sondern in welchem Maße die Gesellschaftsmitglieder noch bereit sind, den Staat an Bildungsentscheidungen beteiligen zu wollen.

Für mich gehört dazu:

- die Entwicklung eines Konzepts interkulturellen Lernens; das ist etwas anderes als Ausländerpädagogik. Die Entwicklung eines multikulturellen Habitus setzt einen Bildungsprozeß weniger bei den Ausländern als bei den Inländern voraus, einen Bildungsgang, in welchem, ich erinnere an das Modellernen, die fremden Kulturelemente als etwas erscheinen, das einem fehlt, weswegen man sich selbst als fremd erlebt. Ein solches Konzept wird konkret werden müssen, bis zu den Niederungen des Fremdsprachenunterrichts. Ein Europäer, der nicht mindestens zwei Fremdsprachen spricht, wird in Europa ein Fremder bleiben und ein Lehrer, der nicht mindestens drei beherrscht, auch wenn er Biologie unterrichtet, kann zwar einen guten deutschen, er wird aber keinen europäischen Unterricht durchführen.

Für mich gehört dazu:

- ein de-konstruktiver Umgang mit den öffentlichen Informationsmedien. Es ist müßig, gegen die schleichende McDonaldisierung Europas zu polemisieren, solange wir nicht selbst die Kraft aufbringen, uns visuell zu verweigern. Ein Erziehungs- und Bildungswesen, das sich die neue Informationstechnik selbst so wenig zunutze

macht und sich auf Medienschelte beschränkt, hat sich selbst überlebt, ohne bemerkt zu haben, daß die Sozialisationsergebnisse bei der nachwachsenden Generation nicht Produkt ihrer Tätigkeit, sondern ihrer Untätigkeit sind.

Mit den beiden letzten Anregungen möchte ich signalisieren, daß ich das, was den Europäern bei der Reform, nicht: Angleichung ihres Erziehungs- und Bildungssystems bevorsteht, nicht gern Parteipolitikern überlassen möchte. *Wir* müssen sagen, was an der Zeit ist. Wir, das kann in europäischen Bildungsfragen nicht mehr eine nur deutsche Erziehungswissenschaft sein, die zudem aus zwei Gründen für die europäischen Nachbarn leicht unter Hegemonieverdacht stehen könnte. Zum einen gibt es in keinem europäischen Land eine vergleichbar breit entwickelte Wissenschaft von der Erziehung und zum anderen haftet ihr solange der Ruch des Nationalismus an, so lange sie sich nur mit ihrem geistesgeschichtlichen Vater identifiziert, dem deutsch-französischen Rationalismus und nicht auch mit ihrer ebenbürtigen, aber in den letzten 200 Jahren am separaten Herd der Kunst verbliebenen Mutter, der europäischen Romantik. Eine solche Erziehungswissenschaft wird europäisch sein. Sie kann eine reflektierte Beobachterin der vor uns stehenden europäischen Integrationsprozesse sein, eine vernünftige Tadlerin der bildungsplanerischen Risiken, ein historisches Gedächtnis des europäischen Bildungsdenkens und eine liberale Ironikerin. Eine solche europäische Erziehungswissenschaft wird nicht in die Versuchung verfallen, europäische Bürger »machen« zu wollen¹, sie wird für bottom up policy eintreten, für eine Bildungspolitik von unten, gemacht und getragen nicht von Staaten, sondern von Bürgern, und sie wird so konkret werden, ihr Befremden darüber mitzuteilen, daß an der einzigen europäischen, mit EG-Geldern fürstlich finanzierten europäischen Universität in Florenz Pädagogik nicht gelehrt wird.

Vielleicht sollte die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT die Initiative ergreifen, gemeinsam mit anderen europäischen Fachvertretern eine europäische Bildungsdeklaration zu erarbeiten, die das bildungspolitische EU-Vakuum ausfüllt und europäische minimal issues für die nationalen und regionalen Entscheidungsträger formuliert. Man kann sich im Gegensatz zu solchen Aktivitäten natürlich auch auf den Standpunkt stellen, es sei gut, daß alles bei den Regionen und damit beim alten bleibe und unter dem Vorwand des Respekts vor der regionalen Autonomie darauf pfeifen, ob die Europäer einander fremd bleiben, solange nur die Schlachtungsrate für die von der Pest befallenen Mastschweine vernünftig begrenzt wird. Mit dieser Einstellung wird man aber nicht gleichzeitig gegen Fremdenfeindlichkeit hier und anderswo wettern dürfen, ohne unglaublich zu werden.

CEES NOOTEBOOM hat, und damit lassen sie mich enden, die Entführung der Europa bei OVID noch einmal nachgelesen und daran erinnert, wie leicht Europa es im Mythos doch hatte, »die« Europa:

»So weiß wie unberührter Schnee ist das Fell des verliebten Stiers, seine Hörner sind von solch vollendeter Form, als habe sie ein Künstler geschaffen. Das Mädchen

1 Leider gibt es bereits Beispiele für solche Versuche, z.B. MICKEL (vgl. 1991), der eine »Didaktik zur europäischen Erziehung« vorgelegt hat, in welcher Lernziele wie »Der mündige Bürger in Europa« oder die Bildung eines »europäischen Bewußtseins« bis auf die Ebene von Schulbüchern für die einzelnen sozialwissenschaftlichen Fächer kleingearbeitet werden.

Europa hat schon fast keine Angst mehr vor ihm, sie hält ihm Blumen vor die schneeweißen Lippen, *mox adit et flores ad candida porrigit ora*, der verwandelte göttliche Verehrer ist beglückt und küßt ihr die Hände, sie setzt sich auf seinen Rücken, und dann ist es soweit, er hat sie und steht auf und läuft zum Meer und entschwindet mit ihr zu dem unsichtbaren Eiland, *tremulae sinuantur flamine vestes*, und ihre Kleider wehen hinter ihr im Wind ...

Das war damals. Diesmal sind wir selbst Europa und werden uns selbst entführen müssen ...« (NOOTEBOOM 1993, S. 13).

Literatur

- ARNDT, E.M.: Germanien und Europa. Altona 1803. Reprint Stuttgart/Berlin 1940.
- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/New York 1993.
- BANDURA, A.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.
- BOHRER, K.H.: Europrovinzialismus. In: Merkur 45 (1991), 11, S. 1059–1068.
- CURTIVS, E.R.: Französische Geist im neuen Europa. Stuttgart/Berlin/Leipzig 1925.
- CURTIVS, E.R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern 1969.
- DAHRENDORF, R./FURET, F./GEREMEK, B.: Wohin steuert Europa? Ein Streitgespräch. Frankfurt/New York/Paris 1993.
- DELORS, J.: Das neue Europa. München/Wien 1993.
- EBERLE, J.: Lateinische Nächte. Essays über die lateinische Welt. Stuttgart 1966.
- ELIAS, N.: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1989.
- ELWERT, G.: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41 (1989), S. 440–464.
- FABER, R.: Abendland. Ein politischer Kampfbegriff. Hildesheim 1979.
- FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Hamburg-Wandsbek 1949.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967.
- GADAMER, H.-G.: Das Erbe Europas. Frankfurt a.M. 1990.
- GÖNNER, J.: Religiöse Überzeugungen und gesellschaftliche Wertvorstellungen. Ein Ost-West-Vergleich anhand der europäischen Wertestudie 1991/92. In: Kirchliche Zeitgeschichte 6 (1993), 1, S. 61–69.
- GÜNTHER, K.-H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) 1958.
- HELLER, A.: Europa – ein Epilog? In: Literaturmagazin 22. Sonderband. Ein Traum von Europa. Reinbek b. Hamburg 1988, S. 25–39.
- HORNSTEIN, W./MUTZ, G.: Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozeß. Baden-Baden 1993.
- IM HOF, U.: Das Europa der Aufklärung. München 1993.
- JASPERS, K.: Vom Europäischen Geist. München 1947.
- MARQUARD, O.: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. Stuttgart 1986, S. 98–117.
- MEIER, Ch.: Europa – ein paradoxer Befund. In: Neue Rundschau 102 (1991), 1, S. 36–48.
- MÜNCH, R.: Das Projekt Europa. Zwischen Nationalstaat, regionaler Autonomie und Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 1993.
- MICKEL, W. W.: Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung. Opladen 1991.
- NOOTEBOOM, C.: Wie wird man Europäer? Frankfurt a.M. 1993.
- NOVALIS: Die Christenheit oder Europa. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. v. E. KAMNITZER, Bd. 3. München 1924, S. 7–27.

- POMIAN, K.: Europa und seine Nationen. Berlin 1990.
- RICHTER, I.: Grundzüge eines europäischen Bildungsrechts. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993, S. 27–44.
- RIEDMILLER, J.: Sind die Russen Europäer? In: Merkur 35 (1985), 9/10, S. 905 – 914.
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 69–76.
- SANA, H.: Die Lüge Europa. Hamburg 1993.
- SCHLEGEL, A. W.: Vorlesungen über Ästhetik I, hrsg. v. E. BEHLER. Paderborn u.a. 1989.
- SCHMITT, C.: Der Begriff des Politischen (1932). München 1963.
- SCHMITT, C.: Römischer Katholizismus und politische Form. Stuttgart 1984.
- SONTAG, S.: Noch eine Elegie. In: Literaturmagazin 22. Sonderband. Ein Traum von Europa. Reinbek b. Hamburg 1988, S. 131–136.
- WIEGAND, E.: Einstellungen zu Fremden in Deutschland und Europa. In: MEULEMANN, H./ELTING-CAMUS, A. (Hrsg.): 26. Deutscher Soziologentag. Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Opladen 1993, S. 328–331.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arnimallee 10, 14195 Berlin

Schulreform zwischen Diktaturen?

Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands¹

Stand die Schulreform der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) zwischen Diktaturen, war sie der Versuch, totalitäre Herrschaft zu zerstören und gleichzeitig neu zu begründen, oder lag sie jenseits solcher Absicht, intendierte vielmehr Demokratie? Wie läßt sich erklären, daß Pädagogen nichtkommunistischer politischer Herkunft und mit der Lehrerbewegung der Weimarer Republik verbunden, Pädagogen, die unter den Bedingungen des NS-Staates demokratisches Denken bewahrt und dafür manches riskiert hatten, sich anhaltend zu einer Ordnung bekannten, die seit 1946 von Politikern vergleichbarer politischer Herkunft in den Westzonen kurzerhand als »rotlackierter Nazismus« bezeichnet wurde (vgl. SCHMOLDT)? Läßt sich begreifen, daß Pädagogen wie HANS AHRBECK, HEINRICH DEITERS, ROBERT ALT, ERWIN MARQUARDT, ERNST HADERMANN, FRITZ RÜCKER, MAX KREUZIGER, HANS SCHALLOCK und viele mehr noch gemeinsame Sache machten mit Altkadern aus der KPD, mit PAUL WANDEL etwa, HANS SIEBERT, WALTER WOLF und WILHELM SCHNELLER? War es eine »gemeinsame Sache«, oder stand solche pädagogische Koalition nicht für eine der SBZ eignende Spannung von demokratischen und diktatorischen Ansätzen, für eine Spannung, die als Verhältnis von reformerischem Aufbruch und machtpolitischer Gegensteuern auch der Pädagogik ihr Gepräge gab?

Für das Bejahen dieser Frage gibt es Anhaltspunkte – sowohl in der Frühgeschichte der SED als auch in der Konflikt- und Motivgeschichte von Pädagogen. Bei der folgenden Behauptung meiner These stütze ich mich vornehmlich auf in den Diskurs bislang noch nicht eingegangene Fakten, die ich durch Archivrecherchen gewonnen habe.

1. Demokratischer oder diktatorischer Sozialismus?

In einem gewissen Sinne lassen sich die in der unmittelbaren Nachkriegszeit hinsichtlich der Konstitution des künftigen politischen Systems anzunehmenden theoretischen und politischen Spannungen bis in die Führungsgremien der SED hinein verfolgen. Am 24. und 25. Oktober 1946 kam es auf der 6. Tagung des Parteivorstandes der SED zu einer bemerkenswerten Diskussion. Zwar hatte diese Partei schon im April 1946 die »Eroberung der politischen Macht der Arbeiterklasse« als Ziel deklariert

1 Die Langfassung des Beitrages mit Anmerkungen, Kurzbiographien und detailliertem Quellennachweis kann beim Verfasser angefordert werden.

(vgl. GRUNDSÄTZE, S. 207), aber wie diese Macht zu definieren sei, war noch umstritten. ANTON ACKERMANN, der dominierende Kulturpolitiker der Partei, vertrat auf der Tagung die Auffassung, Diktatur bedeute ein besonderes russisches Phänomen. Die Arbeiterklasse sei in Rußland »unter besonderen Umständen zur Macht« gelangt, infolgedessen habe ihre Herrschaft »auch besondere Formen« angenommen. In Deutschland hingegen, wo die Arbeiterklasse anders als in Rußland die Mehrheit der Bevölkerung bilde, bestehe für ihre Partei die Möglichkeit, »mit demokratischen Mitteln zur Macht zu kommen« und »auch mit demokratischen Mitteln die Macht weiter auszuüben« (SAPMO-BArch. – IV 2/1/10. – Bl. 143). Zur Politik der früheren KPD habe es gehört, die russischen Erfahrungen auf die anders gearteten deutschen Verhältnisse mechanisch übertragen zu wollen. Durch diesen jahrelang praktizierten Fehler sei die »Niederlage der Arbeiterklasse im Jahre 1933« mit herbeigeführt worden (vgl. ebd., Bl. 140). Ein »außerordentlich gefährliches Beginnen« bedeute es deshalb, wenn jetzt in der Partei »hier und dort« darüber diskutiert werde, den neuen Politikansatz der KPD (vgl. DOKUMENTE 1986, S.12) vom Juni 1945 aufzugeben. ACKERMANN setzte sich mit diesen Ausführungen, obgleich im Rahmen kommunistischer politischer Theorie, deutlich von Formen der Machtausübung in der UdSSR ab.

OTTO GROTEWOHL, 1921/1922 Volksbildungsminister in Braunschweig, nun einer der beiden Parteivorsitzenden der SED, bezeichnete die Ausführungen ACKERMANNs als »vorzüglich« (vgl. SAPMO-BArch. – IV 2/1/10. – Bl. 171). Auch er begriff die »sehr blutige und brutale Diktatur in Rußland« als durch besondere historische Umstände bedingt, als einmaligen, vorübergehenden geschichtlichen Akt (vgl. ebd., Bl. 186). RICHARD WEIMANN, bis 1933 Leiter der Abteilung Bildung und Kultur beim Parteivorstand der SPD, jetzt einer der beiden Leiter des Referats Schulen und Erziehung in der Kulturabteilung des Zentralsekretariats der SED, nannte den Gedanken der Diktatur »verhängnisvoll«, auf »die allgemeinen Postulate der Menschlichkeit, der Menschenrechte, der Demokratie« müsse die Politik der Partei sich stützen (vgl. ebd., Bl. 168).

Deutlich anders auf die Dinge sah von den Rednern allein PAUL WANDEL, Führungskader der KPD in der Moskauer Emigration, jetzt Präsident der im August 1945 geschaffenen Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV). Er erklärte, die Herrschaft der Arbeiterklasse werde, »ob es den Leuten gefalle oder nicht«, eine Diktatur sein. Bei der Errichtung dieser Herrschaft, sei es auch die einer Mehrheit, werde es »einen unerhört scharfen Kampf« geben (vgl. ebd., Bl. 163).

2. Motive und Hoffnungen des Anfangs

Nachdem die deutsche Gesellschaft im 20. Jahrhundert den Weg über Krieg, Nationalsozialismus und wiederum über Krieg genommen hatte, erschien es Schul- und Sozialreformern nicht nur kommunistischer Provenienz durchaus zwingend, das Gefüge dieser Gesellschaft radikal zu verändern. Sie schlossen sich unter der populären Devise »Nie wieder Krieg und Faschismus«, guten Glaubens, teils auch mit Bedenken dem Versuch einer grundlegenden sozialen Neuordnung und einer dieser entspre-

chenden Schule an. Radikaldemokratische Strukturreformen (vgl. KLESSMANN, S. 81) fanden Resonanz in der Arbeiterschaft, unter der Landbevölkerung, auch bei Teilen der Mittelschichten. Daß das kapitalistische Wirtschaftssystem den staatlichen und sozialen Lebensinteressen des deutschen Volkes nicht gerecht geworden sei, »kapitalistische(s) Gewinn- und Machtstreben« nicht Ziel und Inhalt der sozialen und wirtschaftlichen Neuordnung sein sollte (vgl. DAS AHLENER PROGRAMM, S. 117), war eine Kommunisten und Sozialdemokraten geläufige, aber auch unter christlichen Demokraten anzutreffende Vorstellung (vgl. BOROWSKY, S. 44, S. 58). Es gab unter den sozialistischen Reformern der SBZ den Willen zu einer neuen, sozial akzentuierten Demokratie ebenso wie das Demokratieversprechen aus machtpolitischem Kalkül. Ob Demilitarisierung, Denazifizierung, Dekartellisierung, Demokratisierung in der SBZ auf ein Nachholen von Revolutionszielen von 1918 oder auf eine Gesellschaft sowjetischen Typs hinauslaufen würden, war noch nicht entschieden.

Die Kommunisten waren der unter sowjetischer Besatzungsmacht aussichtsreichen Hoffnung, in einem noch nicht erfaßbarem Zeithorizont die soziale Neuordnung hin zu einem Sozialismus ihrer Vorstellung treiben zu können, entweder im Sinne der durch die KPdSU(B) in Rußland scheinbar erfolgreich vorexerzierten Machtpolitik oder auf neuem Wege und mit anderen Lösungen. Auf ihre zahlenmäßige Stärke in der seit April 1946 bestehenden Einheitspartei und das Demokratieversprechen der ehemaligen KPD vertrauend, rechneten viele Sozialdemokraten mit der künftigen Geltung demokratisch-sozialistischer Leitvorstellungen beim gesellschaftlichen Neuaufbau. Den Glauben, eigene Ideen demokratisch geltend machen zu können, teilten auch aus christlichen und liberalen Motiven von der Chance des sozialen Gedanken inspirierte Persönlichkeiten, ob sie nun parteilos waren oder den übrigen zugelassenen Parteien, der von ehemaligen Sozialdemokraten dominierten Lehrgewerkschaft, dem Kulturbund (vgl. WEHNER) und weiteren Organisationen der SBZ angehörten.

Welche Seite sich durchsetzen, wie die latent oder offen fortwirkende Konkurrenz der Ideen ausgetragen werden würde, ob eine Synthese zwischen den sozialen Lagern vielleicht möglich war, wie Gesellschaft, politisches System und Schule in Deutschland und in der SBZ sich gestalten ließen – alles das waren anfangs noch offene Fragen. Allgemein war ihre Beantwortung abhängig von der künftigen Deutschlandpolitik der Siegermächte, vom Fortbestand oder vom Ende ihrer Kooperation. Letzte Gewißheit über die strategischen politischen Absichten der UdSSR, mithin STALINS (vgl. BODENSIECK), bestand in der SED-Führung nicht. Wie die sowjetische Besatzungsmacht sich verhalten würde, wenn – sowjetischem Sicherheitsinteresse durchaus nicht entgegen (vgl. WEIDENFELD/KORTE, S. 162ff.) – dauerhaft ein geeintes, neutralisiertes, an demokratische Formen und Übereinkünfte der Alliierten gebundenes Deutschland entstünde, war keineswegs sicher. Die Geschichte sowjetischer Außenpolitik und der Komintern hatte gezeigt, daß auch kommunistische Parteien dem übergeordneten Interesse der UdSSR geopfert werden konnten. Aus solcher Sicht war auch die Begründung der sozialistischen Einheitspartei, der SED, ein für Kommunisten und Sozialdemokraten gleichermaßen in seinem Ausgang offenes, vom Gang der Weltpolitik abhängiges und damit auch unsicheres Unternehmen. Es ergaben sich für die KPD-Fraktion innerhalb der SED-Führung politische Unwägbarkeiten, die in der gerade erst geschaffenen und schon zahlenmäßig stärksten deutschen Nachkriegspar-

tei, den Zeitzeugen die unterschiedlichsten Erinnerungen mitgebend, sowohl demokratische als auch diktatorische Tendenzen gestatteten. Das Zustandekommen der Partei und der Umgang mit deren zumeist dezidiert antisowjetischen Gegnern verwies allerdings bereits – wie besonders auch die Praxis von Enteignung und Internierung (vgl. FRICKE) – auf das der Besatzungsmacht innewohnende besondere Gewaltpotential.

3. Pädagogischer Konsens

Für die Sicht der von sozialdemokratischer Seite in die SED eingegangenen, parteipolitisch weniger geprägten Pädagogen war hinsichtlich der SED-Gründung vor allem die Überlegung bestimmend gewesen, welche Möglichkeiten das Zusammengehen und die schließliche Vereinigung mit den Kommunisten für die Verwirklichung ihrer bislang parlamentarisch weitgehend abgewiesenen, vor allem auf die soziale Einheitschule (vgl. BECKER/KLUCHERT, S. 183–206) gerichteten Reformpläne bot. Erkennbar schon im Spätsommer 1945, waren in der SBZ und in Berlin – anders als in den übrigen Besatzungsgebieten (vgl. zu den divergierenden Entwicklungen den Literaturbericht SCHMOLDT 1990) – bildungspolitische Vorentscheidungen zugunsten einer grundlegenden Schulreform gefallen. Über diese bestand zwischen kommunistischen und sozialdemokratischen Pädagogen ein schulreformerischer Konsens (vgl. auch HOHLFELD, S. 84ff.), der trotz aller nachfolgenden politischen Belastungen noch bis hin zur Annahme des Schulgesetzes von Groß-Berlin im November 1947 (vgl. KLEWITZ 1993; RADDE 1993) wirkte. Dieser Konsens ging zurück auf gemeinsame Arbeit in Lehrerorganisationen und an Reformschulen der Weimarer Zeit, auf bildungspolitische Linkskoalitionen der frühen 20er Jahre, schließlich auf gemeinsame Schicksale besonders während der NS-Herrschaft. Aus dieser Erfahrung im linken pädagogischen Reformlager integrativ wirkende Persönlichkeiten gewannen insbesondere in der Vier-Sektoren-Stadt Berlin Bedeutung, so neben bereits genannten auch ERNST WILDANGEL und JOHANNES RESCH. Zu den bildungspolitischen Zielen, die Sozialdemokraten und Kommunisten verbanden, aber in der Person etwa von GEORG WOLFF auch von den Liberalen und – mit Abstrichen – den Christdemokraten getragen wurden (vgl. ebd., S. 87), zählte die personelle und geistige Entnazifizierung der Schule, die Brechung von Bildungsprivilegien, der Aufbau eines einheitlichen staatlichen Schulwesens, die Trennung von Schule und Kirche, die Herstellung sozialer, schulstruktureller und politischer Bedingungen für den chancengleichen Bildungserwerb in einer sozialistisch verstandenen, egalitär ausgelegten gesellschaftlichen Ordnung. Diese Zielstellungen fügten sich in das politische Konzept der sowjetischen Besatzungsmacht, deren schulpolitische Vertreter sich in einer ganzen Reihe von Einzelfragen gegenüber der deutschen Seite bei insgesamt hoher Sachkenntnis als kompromiß- und lernfähig erwiesen.

Die theoretischen und programmatischen Gestaltungsmöglichkeiten für sozialdemokratische Pädagogen schien bei divergierenden Auffassungen in nachgeordneten Fragen zunächst nicht eingeschränkt, und auch nach der Zusammenführung von KPD und SPD zeichnete sich vorerst kaum eine Änderung ab. Schulpolitische Programm-

entwürfe aus dem Herbst 1945, verfaßt von maßgeblichen Vertretern der SPD wie DEITERS, KREUZIGER und MARQUARDT, benannten als Ziele der Schulreform die »Erziehung zum selbständigen Denken und Urteilen«, die »Achtung vor anderen Meinungen«, die »soziale Verbundenheit mit dem eigenen Volk«, »Freundschaft zu anderen Völkern«, die »Idee der Menschheit überhaupt« (vgl. SAPMO-BArch. – IV 2/905/70. – B. 80). Diesen Pädagogen schwebte eine Erziehung vor, die, wie es DEITERS formulierte, dazu befähigte, »in einem demokratischen Gemeinwesen zu leben, als freier Mensch in einer freien Gesellschaft, deren Grundlagen die Arbeit, Gemeinschaftsgesinnung und Liebe zum Frieden« seien (vgl. ebd.). Einer solchen Erziehung, so hieß es seitens der SPD im Dezember 1945 in den »Richtlinien zur Schulreform«, schien eine »umfassende Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Universität angemessen, die sowohl den gesellschaftlichen Bedürfnissen wie den verschiedenen Begabungen gerecht« werde. Die Schule sollte »Kulturmittelpunkt und Stätte sozialer Betreuung« sein, »Sehnsucht nach Kultur« wecken, von Frohsinn, nicht vom Ton der Kaserne beherrscht werden (vgl. ebd., Bl. 40). Kommunisten mit pädagogischer Kompetenz formulierten nicht viel anders. In einem Entwurf zur Schulreform bestimmte KARL SOTHMANN als Ziel der Erziehung »die Bildung eines freiheitlich denkenden und handelnden Menschens, der für sein Tun und Lassen die volle Verantwortung« übernimmt (vgl. DIPF-BBF/Arch. – SOTHMANN 35).

Bestimmungen des Erziehungsziels dieser Art lagen sowohl der öffentlichen als auch der intern in Wissenschafts- und Verwaltungskreisen geführten Reformdiskussion zugrunde (vgl. GEISSLER 1991a). Sie prägten im Oktober 1945 den »Aufruf des Zentralkomitees der KPD und des Zentralausschusses der SPD zur demokratischen Schulreform« (vgl. DOKUMENTE 1970, S. 207), im April 1946 die »Grundsätze und Ziele der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands« (vgl. ebd., S. 208) und im Mai/Juni gleichen Jahres die mit geringen Abweichungen gleichlautenden Ländergesetze zur »Demokratisierung der deutschen Schule« (vgl. ebd., 209).

Noch im Januar 1947 legte die Schulkommission der SED den Entwurf eines Erziehungsprogramms der Partei (vgl. SAPMO-BArch. – IV/905/3. – Bl. 17/18) vor. Der Entwurf zielte auf eine Synthese von Arbeits- und Lernschule, die schon im Februar 1946 auf der Kulturkonferenz der KPD von JOSEF NAAS vertreten worden war (vgl. UM DIE ERNEUERUNG, S. 62), dann für das Schulgesetz von 1946 bestimmend wurde und weitgehend Rückhalt in der universitären Erziehungswissenschaft besaß, wenig hingegen allerdings bei den stark reformpädagogisch geprägten Führungspersonlichkeiten in der Lehrgewerkschaft. Dem Programmentwurf zufolge sollten die Kinder »zu freien Persönlichkeiten heranwachsen, die selbständig zu denken und verantwortungsbewußt zu handeln verstehen«. In dieser Schule müßten die Kinder zu ernster Arbeit angehalten werden, ebenso aber sei auf eine lebendige Gestaltung des Unterrichts zu sehen, der »die schöpferische Selbständigkeit der Schüler« wecke und die Schule zu einer »Stätte der Lebensfreude« mache. Die Schule sollte sich durch Mitwirkung der Lehrer, Eltern und gesellschaftlicher Organisationen als »Lebensgemeinschaft« gestalten und zu einem Kulturmittelpunkt in Stadt und Land werden. Festgeschrieben wurde im Entwurf die Schülerselbstverwaltung und das Recht der Religionsgemeinschaften, der schulpflichtigen Jugend Religionsunterricht zu erteilen. Allen Schülern sei das menschliche Kulturgut zu erschließen, wobei »das

religiöse Kulturgut seiner Bedeutung entsprechend gewürdigt« werden müsse. Für die letzten Grundschuljahre sah der Entwurf neben dem verbindlichen gemeinsamen Kernunterricht »besondere(n) Gruppenunterricht für die verschiedenen Begabungsrichtungen« vor, um dann an der Oberschule die »begonnene Begabungsdifferenzierung« fortsetzen zu könne (vgl. SAPMO-BArch. – IV 2/905/70. – Bl. 137–140).

4. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Kräftekonstellation

Bis etwa zum Spätsommer 1947 hielt sich in der SBZ eine bemerkenswerte bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Kräftekonstellation. Zu einem »rigorosen« Vorgehen (vgl. JAEGER, S. 876) reichte das Durchsetzungsvermögen der SED im Bereich der Volksbildung (vgl. GEISSLER 1994) noch nicht aus, und ein solches war bis dahin weder ihre Politik noch die der Besatzungsmacht, ausgenommen die auf anhaltenden sowjetischen Druck zustande gekommene, in den Ländern unterschiedlich gehandhabte Entlassung von Lehrern mit ehemaliger NSDAP-Zugehörigkeit. Soweit sie nicht in den Ruf einer Kollaboration mit dem NS-System geraten waren, blieben Vertreter der in der Weimarer Zeit etablierten erziehungswissenschaftlichen Lehre zunächst akzeptiert, obwohl einige von ihnen an den Universitäten bereits in Konflikt mit der neuen Macht standen oder mit der strukturellen Aufwertung der Erziehungswissenschaft durch die Einrichtung Pädagogischer Fakultäten auch disziplinständige Auseinandersetzungen auszutragen hatten. Diese Pädagogen waren politisch noch nirgends verdrängt, und die durch Besatzungsmacht und SED protegierten Exponenten sozialistischer und marxistischer Erziehungsideen hatten sich noch nicht allgemein durchgesetzt. In dieser Situation konnte sich noch im Mai 1947 lehrstuhlbestallte deutsche Erziehungswissenschaft in der Spannweite von THEODOR LITT, PETER PETERSEN, HANS AHRBECK, KARL TRINKS, HEINRICH DEITERS, MAX GUSTAV LANGE und ROBERT ALT über das Erziehungsprogramm der SBZ disputierend begegnen (vgl. GEISSLER 1991b, S. 529ff.). In den Disput einbegriffen waren auch die gerade eben zu Hochschullehrern berufenen ALBERT REBLE, HANS HERBERT BECKER, HANS MIESKES, HANS RÖSSGER, KARL SCHRADER sowie Pädagogen wie die Fröbelforscherin ERIKA HOFFMANN, der ehemalige preußische Regierungsrat und Arbeitsschulmethodiker OTTO KARSTÄDT, der Begründer der »Schulfarm Scharfenberg« WILHELM BLUME, der Berliner Reformpädagoge und Ressortleiter der DVV für Fremdsprachen OTTO TACKE und der allbekannte PAUL OESTREICH. Insgesamt befand sich die »unter Beteiligung von Experten aller erziehungswissenschaftlichen Richtungen und von Praktikern unterschiedlicher Provenienz« (vgl. BENNER/SLADEK, S. 31) geführte pädagogische Diskussion der frühen SBZ in einem Schwebezustand. Bis hin zu PETERSEN, der im Schulgesetz von 1946 die Ablösung von einem lange veralteten Schulorganismus sah (vgl. GLEICHES BILDUNGSRECHT, S. 15), waren die getroffenen bildungspolitischen Strukturentscheidungen im Kern akzeptiert, während die Auffassungen zum inneren Profil der Schule, zu den Grundlagen der Erziehungswissenschaft, zu den konkreten Zielen der Erziehung und zur sozialen Funktion der Pädagogik teils erheblich auseinandergingen.

Bei gemeinsamer Abweisung nationalsozialistischer Erziehung und bei teilweiser Übereinstimmung in der Anerkennung der mit dem Schulgesetz von 1946 vorgegebenen Reformziele koexistierten verschiedene pädagogische Strömungen: traditioneller, keineswegs überwundener Volksschulherbartianismus, bei Vorrang der Arbeitsschulidee verschiedene Strömungen der Reformpädagogik, Gymnasialpädagogik mit hoher Sachanforderung und weitgehend ohne pädagogisch-psychologische Ambition, kirchlich-karitativ bestimmte Sozialpädagogik, geisteswissenschaftliche Pädagogik, soziologische erziehungswissenschaftliche Ansätze, dazu fragmentarische deutsche marxistische Pädagogik, deren Überformung durch kanonisierte sowjetische Pädagogik noch nicht begonnen hatte. Daraus ergab sich eine Vielfalt in der Lehrerausbildung wie an den Schulen, die einer strengen Reglementierung durch Lehrpläne noch nicht unterworfen waren. Eingang in den Diskurs fanden allerdings christlich konfessionsgebundene Pädagogik ebensowenig wie auf Privatschulen gründende Erziehungskonzepte.

Für diese relative Pluralität gab es im staatlichen System noch günstige Voraussetzungen. Mit der Eröffnung von Pädagogischen Fakultäten an allen Universitäten der SBZ erlangte die Erziehungswissenschaft im Jahre 1946 zumindest formal-strukturell bislang unbekannten institutionellen Rückhalt (vgl. HERRLITZ 1988; CLOER 1988; KERSTING). Den Länder- und Provinzialregierungen war es noch möglich, eigenständige Akzente zu setzen. Die Lehrerkollegien besaßen Mitbestimmungsrechte, die für eine Praxis im Sinne kollegialer Schulleitung offen waren. In der Gewerkschaft »Lehrer und Erzieher« verfügten die Pädagogen über eine einheitliche, auf Wahrung ihre Mitbestimmungsrechte bedachte Interessenvertretung. Obwohl die Lehrervereine der Weimarer Republik keine Fortsetzung fanden, belebte sich in den »Arbeitsgruppen sozialistischer Lehrer« die Fachdiskussion. In Freundeskreisen der »neuen Schule« sammelten sich Eltern unterschiedlicher politischer Herkunft. Die FDJ agierte noch als einheitliche überparteiliche Jugendorganisation, wobei in deren Kindervereinigungen reformpädagogische Ideen präsent waren. Es war das alles nicht nur demokratische Fassade im Sinne von Pseudoöffentlichkeit, sondern noch der Wirkungsraum durchaus heterogener, aus historischer Erfahrung in ihrem politischen und sozialen Reformwillen zugleich organisatorisch verbundener Kräfte.

In diesem bildungspolitischen Kräftespektrum besaßen die Nichtkommunisten vorerst noch erhebliches Gewicht. Das galt auch für die SED selbst. Die schulpolitische und pädagogische Meinungsvielfalt reichte bis in die SED, der zu dieser Zeit die meisten der namhaften Pädagogen angehörten. Zwar verfügte diese Partei in den Schulverwaltungen, in der Lehrerschaft und der Gewerkschaft über einen hohen Mitgliederanteil, aber die Klagen über mangelnde politische Standfestigkeit der Mitglieder und eines Teils der Funktionäre, über die verbreitete Akzeptanz »antisowjetischer Auffassungen« in der Partei, ebenso über die »Verbürgerlichung« von SED-Verwaltungsangestellten riß nicht ab. Noch im Juli 1948 konstatierte WALTER ULBRICHT, »daß unsere Partei noch nicht die führende Partei der Arbeiterklasse« sei, daß »sie dieselben Schwankungen« zeige, die »innerhalb der Arbeiterklasse und der Werktätigen« bestünden (vgl. SAPMO-BArch. – IV/2/1/52 – Bl. 14).

Die Ursache für diese noch möglichen »Schwankungen« bestand hinsichtlich der Bildungspolitik nicht zuletzt darin, daß die KPD mit nur wenigen Mitgliedern von

pädagogischer beruflicher Herkunft in die SED eingegangen war. Zwar hatte die Besatzungsmacht unter Rückgriff auf diesen kleinen Personenkreis oder auf Berufsfunktionäre aus dem zentralen Parteiapparat der KPD einige der wichtigsten bildungspolitischen Positionen besetzen können, aber dieser Personalpolitik waren Grenzen gesetzt. Anders als die kultur- und kommunalpolitisch profilierte SPD war die Ende 1918 gegründete KPD bis 1933 nicht zur Formierung eines gewichtigen schul- und pädagogikkundigen Expertenpotentials gelangt. Ihre wenigen einstigen Führungspersönlichkeiten auf schulpolitischen Gebiet, ehemalige Reichs- und Landtagsabgeordnete wie CLARA ZETKIN, EDWIN HOERNLE, FRITZ AUSLÄNDER, THEODOR NEUBAUER, ERNST SCHNELLER standen aus unterschiedlichen Gründen 1945 nicht mehr zur Verfügung. Vielmehr war in die SED und damit in die Schule, in Schulverwaltung, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft eine weitaus größere Gruppe von Personen eingegangen, deren Demokratie- und Erziehungsverständnis in der Weimarer Zeit durch die Sozialdemokratie oder auch durch sozialistische politische Gruppierungen zwischen KPD und SPD geprägt worden war. Gerade unter den Pädagogen war das zahlenmäßige Übergewicht dieser Gruppe in der neuen Partei groß, auf den mittleren und unteren Verwaltungsebenen geradezu erdrückend. Auch hatte die SPD in den Monaten vor dem Vereinigungsparteitag einen mehrfach größeren Mitgliederzuwachs unter den Lehrern als die KPD erreichen können. Zugleich aber gewann die SED, da sie an den Lehrereinbildungseinrichtungen vornehmlich von Persönlichkeiten nichtkommunistischer politischer Biographie repräsentiert wurde, weitere, auf die Redlichkeit der Politik vertrauende Mitglieder.

Den zentralen Parteiapparat und drei der fünf Länderministerien für Volksbildung jedoch dominierten in politischer Strategie und Taktik beschlagenen Kulturfunktionäre aus der KPD. Diese Funktionäre, als deren Prototyp und Vordenker seit Herbst 1947 vor allem SIEBERT in Erscheinung trat, erarbeiteten sich ihr Verständnis von Schule, Erziehung und Kind vornehmlich von der Politik und den Grundsätzen leninistischer Revolutionstheorie aus. Sie begriffen die Schule damit als Instrument von Klassenherrschaft, das der bisher herrschenden Klasse zu entziehen und den neuen Klasseninteressen zu unterwerfen war. Auch von der Besatzungsmacht wurde diese Sicht zunehmend deutlicher vorgetragen. Demgegenüber neigte die aus der SPD kommende Mehrzahl der Schulverantwortlichen in der SED eher zu der Ansicht, daß die Schule als eine über den politischen Parteien, den sozialen Klassen und Schichten stehende Instanz des Ausgleichs zu verstehen und zu gestalten sei. Galt den maßgeblichen kommunistischen Kulturfunktionären der SED als Ziel der Erziehung und der Bildung letztlich die Herausbildung von »Klassenkämpfern«, so war unter den in der Schulverwaltung, in der Lehrerausbildung und den Universitäten besonders zahlreichen Parteimitgliedern älterer sozialdemokratischer politischer Herkunft die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberstes Prinzip. Auffassungen von einem künftigen Staatsbürger, der sich bedingungslos den letztlich durch die Partei einheitlich gesetzten gesellschaftlichen Verhältnis zuordnete, standen solche gegenüber, die an der Freiheit der Persönlichkeit, an Rechtssicherheit, an politischer Mitbestimmung, an geistiger und politischer Pluralität festzuhalten suchten. Solche Divergenzen blieben zunächst eher latent. Sie standen gegenüber den grundsätzlichen Gemeinsamkeiten in bildungspolitischen Zielvorstellungen zurück.

5. Das Reformprogramm

Die in der SBZ 1946 unter diesen Bedingungen eingeleitete Schulreform gehört nach Programmatik und Realität zu den markantesten Einschnitten deutscher Schulgeschichte. Dem überkommenen gegliederten Schulwesen sollte seine trotz der Weimarer Reformen vorhandene selektive Funktion genommen und eine soziale Reproduktion der früheren Klassenverhältnisse auch vermittels der Schule nicht mehr begünstigt werden. Das Spezifische an Schulreform und Demokratisierung in der SBZ war damit von Anbeginn nicht nur die rigoros-autoritäre Wendung gegen den Nationalsozialismus, sondern auch gegen die bislang geltende Sozialordnung und die von ihr hervorgebrachten Führungsschichten. In den verschiedensten Verlautbarungen wurde die Absicht deutlich, die Schule nach ihrer Struktur, ihrem Lehrplan und ihrem Geist einem entmilitarisierten, die sozialen Polarisierungen überwindenden neuen Deutschland zu verpflichten. Weder sollte ein qualitativer, in verschiedenen Schularten sich ausweisender Unterschied der Bildung anerkannt, noch die nachwachsende Generation vermittels finanzieller Belastung der Eltern sozial geschieden oder gemäß traditioneller Schulstruktur frühzeitig nach Begabungen aufgegliedert und für schon festgelegte künftige Berufung spezialisiert werden. Jeder sollte ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens, des Geschlechts oder seiner Abstammung und im Einklang mit den gesellschaftlichen Bedürfnissen die seinen Anlagen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung erfahren.

Erwachsen war dieses Reformprogramm aus dem sozialen und schulpolitischen Konfliktstoff Deutschlands, der seit dem 19. Jahrhundert zu einem Fundus unverwirklichter frühliberaler und demokratischer Schulreformpläne geführt hatte. Im Bewußtsein der Reformer waren insbesondere die in der Volksschullehrerschaft überlieferten Reformpläne, der SÜVERNSche Schulgesetzentwurf, die Reformforderungen im Umkreis der Revolutionen von 1848 und 1918, die Vorstellungen der Volksschullehrervereine, die Bestimmungen der Weimarer Verfassung, Überlegungen von JOHANNES TEWS, GEORG KERSCHENSTEINER, FRITZ KARSEN, auch die österreichische Reform der 20er Jahre. Kommunisten hatten in dieses Programm, das sie politisch stützten, Eigenes kaum eingebracht (vgl. auch HOHLFELD, S. 89ff.). Ihre bei KARL MARX, dann bei AUGUST BEBEL angelegte, in der Praxis der sowjetischen Schule aber weitgehend verworfene Idee der polytechnischen Bildung trat noch nirgends hervor, wenn doch, verband sie sich mit dem Gedanken der Arbeitsschule.

Die Schule in der SBZ war dabei nach Struktur, Erziehungsziel und Bildungsplan eine unmittelbare Entgegensetzung zur Schule im NS-Staat. Im Gegensatz zur vorangegangenen nationalsozialistischen Diktatur, zu der auf Drängen der Besatzungsmacht die personelle Kontinuität bis hin zur Gefährdung des Unterrichts abgebrochen werden mußte, rückte die Schule in das Zentrum des politischen Interesses, bestand eine relativ geschlossene reformerische Gesamtkonzeption, erhielt »Bildung« wieder Reputation, wurden frühere Ansätze einer sozialen Öffnung des Bildungswesens nicht zurückgenommen (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993, S. 154), sondern entschieden vorangetrieben. Die von den Nationalsozialisten beibehaltene traditionelle Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens wurde mit dem Schulgesetz von Mai/Juni 1946 beseitigt. Der Unterricht stützte sich auf Inhalte fachlichen Charakters, besonders in

jenen Wissensgebieten, die vordem, so Biologie, Geschichte und deutsche Literatur, nationalsozialistischer Weltanschauung extrem stark unterworfen gewesen waren.

Trotz seiner zeitbedingten Akzente überschritt der Einheitsschulgedanke in der frühen SBZ den Horizont der deutschen liberalen Tradition nicht. Eher kam mit ihm zu moderner Synthese, was jenseits der konservativen Stabilitätsbesorgnis in Deutschland an Schulreformideen geistig seit langem virulent war. Bei aller Nähe zu Einheitschulmodellen im skandinavischen und angelsächsischen Raum verblieb das Schulprogramm in grundsätzlich deutscher Tradition (vgl. TENORTH). Es hielt ganz selbstverständlich an gesamtstaatlich kontrollierter Schulpolitik fest, auch am Berechtigungswesen mit der Steuerung- und Selektionsfunktion des Abiturs, am dualen System der Berufsausbildung. Normierte Erziehung und ein Menschenbild blieben geläufig. Das gleiche Recht auf Bildung blieb durch »Begabtenauslese« nach gemeinsamen acht Grundschuljahren gebrochen.

6. Entdemokratisierung der Reformdiskussion

Solche nur sehr allgemeine Bindung des Programms an die Tradition erschien den in den Westzonen an bildungspolitischen Einfluß gewinnenden Traditionalisten allerdings wenig erheblich. Auch der Umstand, daß die Reform der Schulstruktur in der SBZ den 1947 nochmals erhobenen Forderungen der Alliierten (vgl. DIREKTIVE, S. 337–341) am nächsten kam, half ihrer immer geringeren politischen Akzeptanz im Westen nicht auf. Mit der weiteren nationsteilenden Einbeziehung Deutschlands in den globalen Ost-West-Gegensatz und der beiderseits kompromißlosen Interessensicherung bot sich die Schulreform zudem kaum noch sozial oder pädagogisch, sondern fast ausschließlich politisch motiviert dar.

Hintergrund bislang pluraler Entwicklungen war die in Abhängigkeit von den internationalen Entwicklungen noch relativ offene sowjetische Deutschlandpolitik der UdSSR. Im Interesse der UdSSR lag eher ein neutralisiertes und entmilitarisiertes als das von den Westmächten und den maßgeblichen Westzonenpolitikern schließlich bevorzugte gespaltene Deutschland. Durch eine Doppelstrategie (vgl. LEONHARD, S. 45–59) versuchte die UdSSR einerseits – und mit deutlichem Vorrang – eine gesamtdeutsche Lösung zu erreichen, bereitete sich andererseits aber auch auf deren Scheitern vor. Von daher blieb die von der SMAD bestimmte Bildungspolitik in der SBZ darauf angelegt, sowohl für inner- als auch für interzonale Entwicklungen (vgl. GEISSLER 1993) verhandlungsfähig zu bleiben, während zugleich auch hinsichtlich der Schule und Erziehungswissenschaft die Option für die Gründung eines von der SED dominierten Staates gesichert wurde.

Mit der deutschlandpolitischen Entwicklung etwa seit dem Herbst 1947 neigte sich diese Periode ihrem Ende zu. Auf den als politische Kriegserklärung aufgenommenen Marshall-Plan (vgl. WETTIG, S. 789) reagierte die UdSSR in Deutschland mit der rigorosen machtpolitischen Sicherung ihrer Besatzungszone. Im offenen Ausbrechen des Ost-West-Konfliktes (vgl. den Forschungsbericht bei WEBER, S. 141–145) wurde die politische, wirtschaftliche, kulturelle Spaltung Deutschlands unabweisbar. Damit ging der anfängliche, von sowjetischer Seite entgegen dem eigenen System eingeräum-

te und politisch kalkulierte Spielraum für demokratische Kräfte in der SBZ tendenziell verloren. Die Zielbegründung der Schulreform war mit geistigen Herausforderungen verbunden gewesen, die einige Vertretern dieser Reform ein beachtliches theoretisches und geschichtliches Argumentationspotential hatte freisetzen lassen. Nun aber wurde die Realität dieser Reform immer mehr durch diktatorische Machtpolitik und die geistige Enge von vorläufig erfolgreichen Organisatoren der zur Staatspartei aufsteigende SED bestimmt. Mit ihrem 2. Parteitag im September 1947 begann die Formierung der SED zur »Partei neuen Typs«, zur leninistischen »Kampfpartei« (vgl. GEISLER 1991b). Verbunden mit einem personellen Umbruch auf allen Ebenen der Schulverwaltung setzte massiv die Ideologisierung der SED-Mitgliedschaft ein. Ehemalige Sozialdemokraten besaßen auf die Formulierung der grundlegenden schulpolitischen Richtlinien der SED, die bis dahin noch durch einen programmatischen Kompromiß gekennzeichnet waren, bald keinen nennenswerten Einfluß mehr. Mit der bisherigen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion hatten Besatzungsmacht und SED-Führung einen ungefähren Überblick über geistige Strömungen und politische Kräfteverteilungen gewonnen, der nun eine gezieltere Auslese von »Kadern« gestattete. Repressionen gegenüber den Gegnern oder Kritikern des gesellschaftspolitischen Kurses in der SBZ, von ehemaligen Nazi-Aktivisten bis hin zu Mitgliedern der SED (vgl. FRICKE), nahmen zu. Es begann, wie SIEBERT es formulierte, die »zweite Phase« der Verwirklichung der Schulreform. Und WILHELM PIECK stimmte im September 1948 vor dem Parteivorstand ACKERMANN zu, Sätze wie die im Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945, es sei falsch, »Deutschland das Sowjetsystem aufzwingen« zu wollen, werde man heute »niemals mehr schreiben können« (vgl. SAPMO-BArch. – IV/2/1/52. – Bl. 215). WANDEL erklärte es zur Aufgabe, nun mit den Machtmitteln des Staates den »Klassenkampf mit aller Entschlossenheit« zu führen, während ACKERMANN mit der Frage, ob der notwendig gewordene revolutionäre Weg noch die »eventuell anzuerkennende Möglichkeit eines demokratischen Weges zum Sozialismus« einschließe (vgl. ebd., Bl. 194), schon im Begriff stand, von der politischen Bühne abzutreten. Die Entscheidung für die diktatorische Form der Machtausübung war gefallen.

7. Am Scheideweg

Während seit Aufkommen der neuen Richtung ein Teil der Erziehungswissenschaftler und auch der Schulreformer in den Verwaltungen für sich in der SBZ keine Perspektive mehr sah – LITT ging nach Bonn, PETERSEN bemühte sich vergebens um ein Lehramt im Westen, LANGE fand an der FU in Westberlin ein Auskommen – zog sich ein anderer Teil zurück, harrete vorerst aus wie MIESKES in Jena. Ein weiterer Teil aber vollzog die neue Richtung zumindest äußerlich oder aber auch engagiert mit. Für diese Pädagogen war es charakteristisch, daß sie den mit Einheitsschule vollzogenen Bruch traditioneller Bildungsbarrieren als endlich erreichten Durchbruch zu sozialer Demokratie auffaßten. Die elastisch und differenziert gehaltene Einheitsschule galt ihnen als Möglichkeit, soziale Gleichheit zu erwirken. Diese Schule war ihnen eines der Mittel, das nach ihrer Wahrnehmung unabhängig von den bisherigen politischen

Systemen durch Besitz, weniger durch »Begabungen« stetige Durchsetzungsvermögen der sozial privilegierten Schichten einzuschränken, schließlich zu beheben und neuer Privilegierung entgegenzuwirken. Grundlegend für ihre Konzeption der neuen Schule war dabei der Gedanke, die traditionelle volkstümliche Bildung zu überwinden und alle Kinder in jene Bildung einzubeziehen, die aus proletarischer Sicht schon des 19. Jahrhunderts als Privileg sozialer Eliten galt.

Es war die Schwäche jener Pädagogen, daß sie dieser Gedanke letztlich stärker beherrschte als der politischer Pluralität, stärker auch als manche reformpädagogische Idee oder ihre ursprünglichen Vorstellungen von einer demokratischen inneren Schulreform. Zu ihrer Sicht auf die Weimarer Zeit gehörte es, daß die Überwindung des herkömmlichen Bildungswesen auf parlamentarischem Wege äußerst mühsam war, dabei Erreichtes leicht wieder verloren ging, und sie sahen zugleich, wie in anderen Besatzungszonen als der ihren dieses Bildungswesen erfolgreich rekonstituiert wurde. Während Reformen in den Westzonen mit der Respektierung der parlamentarischen Demokratie ihre Erfolglosigkeit wiederum zu akzeptieren hatten und Bildungspolitiker wie ADOLF GRIMME resignierend von ihren Ämtern zurücktraten (vgl. CLOER 1986), trafen Pädagogen der SBZ eine andere Wahl. Sie entschieden sich, inspiriert zunächst auch durch die oktroyierende Politik anfangs aller Besatzungsmächte, für die widersprüchliche Verbindung von egalitär angelegter sozialer Strukturreform und elitär-autoritativer politischer Herrschaft, und im Vorfeld der DDR-Gründung nicht mehr für soziale Demokratie, sondern für soziale Diktatur. War, wie sie erwog, eine solche Herrschaft als temporäre Machtausübung nicht vielleicht doch vertretbar, wenn sie von ökonomischer Herrschaft entband, die für einen Teil der Gesellschaftsmitglieder bislang Existenznot, Armut und Unbildung bedeutet, damit auch Demokratie beschränkt hatte? War politische Freiheit nicht erst dann wirklich möglich, wenn die soziale allgemein gemacht war? Würde sich die diktatorische Macht nicht selbst aufheben, wenn alle Menschen in Verhältnisse sozialer Gleichheit und Sicherheit gesetzt waren? Und wo bliebe der Sinn von Geschichte, wenn die neue Gesellschaft so ausfiel, daß die aktiven Gegner des Nationalsozialismus zur politisch bedeutungslosen Minorität herabgestimmt werden könnten? War alles der Meinung zu überlassen? Ließen sich alte Verhältnisse, auch die der Schule, allein durch das Wort brechen?

Es waren das im geschichtlichen Kontext verständliche Fragen. Ihre machtpolitische Beantwortung jedoch lag nahe. Versucht wurde eine elitäre Vermittlung von Demokratie und Diktatur, von Geist und Macht, von Erziehung und Gesellschaft. Die Wissenschaft, auch die der Erziehung, affirmierte die Politik. Später mußte sich zeigen, daß der Rückgewinn von dabei aufgegebenen Freiheiten den Sturz des ganzen Systems fordern würde.

Pädagogen des Neubeginns von 1945 durchliefen auf diesem Weg Konflikte, die bei einigen bald in Desillusionierung mündeten. DEITERS etwa hatte das »Schicksal, das den Schulreformern im Jahre 1933 bereitet« worden war, als »die Quittung für die Überschätzung des guten Willens im deutschen Volke und seiner Jugend« begriffen. Man wisse nun, daß »ein Volk zur Demokratie auch erzogen werden« müsse. Dabei sei es »Pflicht und Recht der Vorgesetzten, auch die Zurückbleibenden nach sich zu ziehen« (vgl. DEITERS). Zu versuchen, »aus der Masse heraus die Klärung politischer und pädagogischer Probleme zu gestalten«, sei nicht das Wesen der Demokratie

(vgl. SAPMO-BArch. – Kulturbund 431). In diesem Sinne hatte er elitäre Herrschaftsausübung als demokratische Umerziehung verstehen können.

An der Wende zu den 60er Jahren mußte DEITERS angesichts des Verzichtes auf einheitliche universitäre Lehrerbildung, der Zurücknahme patriotischer zugunsten sozialistischer Erziehung, der Durchsetzung eines polytechnischen Bildungskonzepts den Abbruch der letzten Reste von pädagogischen Intentionen aus der Zeit der SBZ verzeichnen. In privaten Aufzeichnungen konstatierte er, als Pädagoge habe er versäumt, »die These vom Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik so zu fassen, daß die Unterwerfung dieser unter jene ausgeschlossen wurde«. Er habe den Boden, den er 1945 im Glauben an die Ehrlichkeit der Politik betrat, nicht geprüft, die »inneren Möglichkeiten der SED nicht richtig beurteilt« und nicht gesehen, daß aus der gegen die nationalsozialistische Diktatur gesetzten antifaschistisch-demokratischen Ordnung »eine andere Art von Diktatur hervorgehen könne«. Der Kommunismus, für dessen Diktatur er sich mitverantwortlich fühle, werde zerbrechen. Von seinen demokratischen Grundbegriffen her hielt DEITERS Planwirtschaft in einer Republik trotz ihrer mangelnden Effizienz noch immer für moralisch besser als »Herrschaft monopolistischer Geldinstitute und Industrieverbände«, aber ohne Gegengewicht werde diese Wirtschaft zur Despotie. Vom »Vertrauen auf die schaffende Kraft der Gewalt« sei er »geheilt«. Auch die »Erfahrung mit der uneingeschränkten Erziehungsgewalt des Staates« führe ihn »zurück zum Pluralismus«. Seine letzte, immer noch illusionäre Hoffnung setzte der Emeritus auf einen vergeistigten und sittlichen, auf moralische Eroberungen bedachten Sozialismus in einem durch Entspannungspolitik wiedervereinigten Deutschland (vgl. REFLEKTIONEN).

Geschichtsbetrachtung bedingt mir den Zusammenklang von Distanz und Nähe, Kritik und Einfühlung, Prinzip und Offenheit, auch produktive Unsicherheit. Vielleicht kann der Versuch, diese Maßstäbe anzunehmen, etwas zu Verständnis deutscher pädagogischer Nachkriegsgeschichte und zu biographischer Akzeptanz heute beitragen. Sieger der Geschichte gibt es nicht, es siegt immer die Geschichte. Aber ihr Wirken etwas zu kennen, heißt ihr nahe zu sein, sich auf ihr Wirken einzustellen.

Archivalien

Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv. Zentrales Parteiarchiv. Zit. als SAPMO-BArch mit den betreffenden Signaturangaben.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Archiv. Bestand der früheren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Zit. als DIPF-BBF/Arch mit den betreffenden Signaturen.

Literatur

Allen Kindern das gleiche Recht auf Bildung. Dokumente und Materialien zur demokratischen Schulreform. Berlin(Ost) 1981.

BECKER, H./KLUCHERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.

- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Erziehungstheoretische, bildungstheoretische und bildungspolitische Kontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR. Ms. Berlin 1993.
- BODENSIECK, H.: Wilhelm Piecks Moskauer Aufzeichnungen vom »4./6.45«. Ein Schlüsseldokument für Stalins Deutschlandpolitik. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Studien zur Geschichte der SBZ/DDR. Berlin 1991, S. 29–51.
- BOROWSKY, P.: Deutschland 1945–1969. Hannover 1993.
- CLOER, E.: Ausgewählte Aspekte der Entwicklung des pädagogischen Denkens in der SBZ und DDR. In: Die Deutsche Schule 80 (1988) 1, S. 19–32.
- CLOER, E.: Bildungspolitik und universitäre Pädagogik in der Geburtsstunde des Landes Niedersachsen 1945 bis 1948. Vergewisserung über schon vergessene Anfänge. In: OVERESCH, M.: Zeitenwende. Umbruch und Aufbruch in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Hannover (Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung) 1986, S. 85–111.
- DAS AHLENER PROGRAMM (Programmatistische Erklärung des Zonenausschusses der CDU der britischen Zone auf der Tagung vom 1. bis 3. Februar 1947 in Ahlen. In: STEININGER, R.: Deutsche Geschichte 1945–1961. Darstellung und Dokumente in zwei Bänden. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1990.
- DEITERS, H.: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: pädagogik 1 (1946) 1, S. 35–42.
- DIREKTIVE Nr. 54: Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens. In: MICHAEL/SCHIEPP 1993, S. 337–341.
- Dokumente zur Geschichte der SED, Bd. 2: 1945 bis 1971. Berlin (Ost) 1986, S. 12.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945–1955. Ausgewählt von G. UHLIG. Eingeleitet von G. UHLIG und K.-H. GÜNTHER. Berlin (Ost) 1970, (Monumenta Paedagogica. Bd. VI).
- Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. Hrsg. »Die Neue Zeitung«, München (1946).
- FEIGE, H.-U.: Die Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät an der Universität Leipzig (1947–1951). In: Deutschland Archiv 26 (1993), 5, S. 576–578.
- FRICKE, K.W.: »Kampf dem Klassenfeind«: Politische Verfolgung in der SBZ. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Studien zur Geschichte der SBZ/DDR. Berlin 1991, S. 179–193.
- Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Bd. 5. Januar 1933 bis Mai 1945. Berlin (Ost) 1966.
- Grundsätze und Ziel der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Vom 21. April 1946. In: Dokumente 1970, S. 207–210.
- GEISSLER, G.: Zur Schulreform und den Erziehungszielen in der Sowjetischen Besatzungszone 1945 bis 1947. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), 4, S. 410–422.
- GEISSLER, G.: Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), 5, S. 529–543.
- GEISSLER, G.: Die Konstituierung der Einheitsschule in der Sowjetischen Besatzungszone im interzonalen Kontext. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993), 5, S. 489–500.
- GEISSLER, G.: Organisation und Durchsetzungsvermögen der SED im Bildungswesen bis zu Beginn der fünfziger Jahre. In: CLOER, E. (Hrsg.): Bilanzierungsversuch von innen. Weinheim/München 1994.
- Gleiches Bildungsrecht für alle. Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. Feierlich verkündet am 12. Juni 1946 in Weimar. o.O. (1946).
- HERRLITZ, H.G.: Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich. In: Die Deutsche Schule 80 (1988), 1, S. 4–18.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 1993.
- HOHLFELD, B.: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992.
- JÄGER, M.: Kulturpolitik der DDR. In: Deutschland Archiv 26 (1993) 7, S. 873–880 (Dokumentation: Enquete-Kommission – Kunst und Kultur in der DDR).
- KERSTING, Ch.: Konstituierungsprozeß der Pädagogischen Fakultäten in der SBZ/DDR 1945–1955. Ms. Berlin 1993.

- KLEWITZ, M.: Die Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48. Berlin (West) 1971.
- KLESSMANN, CH.: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945–1955. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen 1991.
- LEONHARD, W.: Das kurze Leben der DDR. Berichte und Kommentare aus vier Jahrzehnten. Stuttgart 1993.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Bd. 22.
- PETZOLD, J.: Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945. In: Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien. Hrsg. von J. KOCKA. Berlin 1993.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973 (Historische und Pädagogische Studien, Bd. 4).
- RADDE, G.: Kontinuität und Abbruch demokratischer Schulreform. Das Beispiel der Einheitsschule in Groß-Berlin. In: Jahrbuch für Pädagogik 1993. Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/ Wien 1993, S. 29–52.
- REIHER, D. (Hrsg.): Kirchlicher Unterricht in der DDR 1949–1990. Dokumentation eines Weges. Göttingen 1992.
- SCHMOLDT, B.: Schulpädagogische Zeitgeschichte 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins. In: SCHMOLDT, B. (Hrsg.): Das Schulwesen in Berlin seit 1945. Berlin 1990, S. 29–46.
- SCHMOLDT, B.: Deiters, Heinrich: Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), 1, S. 125–128.
- TENORTH, H.-E.: Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte? Ms., Berlin 1993.
- Reflektionen. Private Aufzeichnungen von 1958 bis 1965.
- Um die Erneuerung der deutschen Kultur. Erste Zentrale Kulturtagung der Kommunistischen Partei Deutschlands vom 3. bis 5. Februar in Berlin graphische Niederschrift. Berlin 1946.
- WEBER, H.: Die DDR 1945–1990. München 1993.
- Wegbereiter der neuen Schule. Hrsg. von G. HOHENDORF/H. KÖNIG/E. MEUMANN. Berlin 1989.
- WEHNER, J.: Kulturpolitik und Volksfront. Ein Beitrag zur Geschichte der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945 bis 1949. 2 Teile. Frankfurt a.M. 1992 (Europäische Hochschulschriften, Reihe III, Vol. 518).
- WEIDENFELD, W./KORTE, K.-R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur deutschen Einheit. Frankfurt a.M. 1992 (Bundeszentrale für Politische Bildung).
- WELSH, H.: Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV). In: SBZ-Handbuch. Hrsg. von M. BROZAT und H. WEBER. München 1990.
- WETTIG, G.: Die Deutschlandnote vom 10. März 1952 auf der Basis diplomatischer Akten des russischen Außenministeriums. In: Deutschland Archiv 26 (1993), 7, S. 786–809.

Anschrift des Autors:

Dr. Gert Geißler, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Forschungsstelle Berlin, Warschauer Straße 34–38, 10213 Berlin

Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung

1. Einleitung

»Pädagogen vernachlässigen ihre gesellschaftliche Aufgabe.« (DE WINTER 1993) Diese Aussage stand in einer niederländischen Zeitung. Kurz zuvor war ein anderer Artikel unter dem Titel erschienen: »Die Schule diskutiert, die Erziehungswissenschaftler schweigen.« Merkwürdigerweise berief man sich dabei auf Aussagen von theoretischen Pädagogen zu aktuellen pädagogischen Problemen. Die Redakteure und Autoren der Zeitung aber konnten diese Aussagen offensichtlich nur als Ausdruck des Ausweichens oder Stillschweigens interpretieren.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß man die Auffassungen der zitierten Theoretiker, soweit sie übereinstimmen, auf folgende Kurzformel bringen könnte: Uns bleibe nichts anderes übrig, als mit der Unsicherheit zu leben, die sich daraus ergibt, daß unterschiedliche Menschen über wünschbares Verhalten und über das, was im Leben wertvoll ist, unterschiedlich denken. Das den Pädagogen in diesem Zusammenhang zugeschriebene Versagen bekam übrigens noch schärfere Konturen dadurch, daß man als Kontrast auf das ganz andere Verhalten der niederländischen Pädagogen in den 50er Jahren verwies. Jene hätten damals, konfrontiert mit der auf Kriegsumstände zurückgeführte »Verwilderung« der Jugend, unverzüglich neue Gemeinschaftskonzepte entwickelt und einer verantwortungsbewußten Persönlichkeitsentfaltung darin einen zentralen Platz gegeben. Verglichen damit mache die Zurückhaltung der heutigen Pädagogen einen kümmerlichen Eindruck. Bedauernd heißt es am Ende, heute sehe es ganz danach aus, als müßten die Schulen ohne Wegweiser auskommen und die Lösung pädagogischer Probleme ganz in eigene Regie nehmen.

Soviel scheint deutlich: das Problem, um das es hier geht, wird nicht als eines wahrgenommen, das mühelos durch die Akzeptanz von Diversität und Unsicherheit aufzulösen wäre. Meine eigenen Überlegungen erfolgen in dem Bewußtsein, daß hier bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber der Pädagogik mitspielen. Ich will daher zunächst anhand von Beispielen aus der niederländischen Kultur- und Bildungspolitik zeigen, welche Formen von Diversität als problematisch und eben darum als pädagogisch relevant angesehen werden und wie man politisch damit umgeht. Anschließend werde ich auf einige Aspekte der Entwicklungskonzepte eingehen, die der offiziellen Bildungspolitik zugrunde liegen und zwar im Hinblick auf Kinder, auf die Gesellschaft und sodann, quasi als Schlußfolgerung, auf das, was Politiker für Erziehung halten. Dabei wird sich zeigen, daß diese Entwicklungs- und Erziehungskonzepte dem modernen erziehungswissenschaftlichen Denken in mancher Hinsicht näher sind, als man

angesichts des skizzierten Gegensatzes von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft vermuten würde. Die größte Diskrepanz scheint heute nicht zwischen Erziehungstheorie und Erziehungspolitik zu bestehen, sondern zwischen aktuellen Gesellschaftsanalysen und bestimmten Wissenschaftsauffassungen auf der einen Seite und den sowohl theoretisch als auch praktisch bei uns dominierenden Erziehungskonzeptionen auf der anderen Seite. Neuere sozialwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Überlegungen haben, so scheint es, für unsere Vorstellung von Erziehung noch kaum Konsequenzen gehabt.

Bevor ich zur eigentlichen Analyse komme, möchte ich andeuten, wovon ich ausgehe. Diese Perspektive wird dann in der Analyse selber weiter entfaltet werden.

2. Einheit und Verschiedenheit

Die erwähnte pädagogische Problematik hatte mit Pluralisierungsprozessen zu tun. Unschwer jedoch läßt sich zeigen, daß moderne soziale Systeme ebenso sehr durch Universalisierungsprozesse (und insofern durch Vereinheitlichungstendenzen) charakterisiert sind. So führt z.B. das Entstehen einer universalen Weltökonomie zu weltumspannenden Kommunikationsstrukturen, die durch Migrationsbewegungen und die Optimierung der Kommunikationsmedien stets allgemeiner und zugänglicher werden. Im Sog dieser Entwicklung erfolgen sodann zahlreiche Standardisierungen. BECK (vgl. 1986, S. 210) nennt hier die Bereiche des Geldes, des Rechts, der Mobilität und der Bildung. Auch im täglichen Leben von Kindern kommt es zu globalisierenden Entwicklungen. In den Ländern des Westens besuchen nahezu alle Kinder Schulen, deren Curricula sich – über die nationalen Grenzen hinweg – immer ähnlicher werden. Zwar gibt es noch Religionsunterricht und andere Formen (sub-)kulturspezifischer Instruktion; die aber werden zunehmend als fakultativ angesehen, oft der privaten Initiative überlassen oder ihrerseits durch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven universalisiert (Information über die großen Weltreligionen). Im Rahmen solcher Universalisierungen entwickelt sich dann auch ein anderes Zeit- und Raumbewußtsein. Kommunikation und Erfahrung werden immer weniger durch zeitliche und räumliche Grenzen eingeengt. Bei dieser »intrusion of distant events into everyday consciousness« (GIDDENS 1991, S. 27) spielen die Medien eine wichtige Rolle.

Mit an erster Stelle unter den Merkmalen heutiger Gesellschaften werden freilich auch Prozesse der Individualisierung genannt. Sie verweisen, zumindest auf den ersten Blick, auf Pluralisierungsprozesse. Bei GIDDENS (vgl. 1991) lesen wir, daß die Entwicklung einer individuellen Identität in unserer Zeit zu den Verantwortungen des Individuums selber gehöre und nicht länger mehr der Familie zugeschrieben werden könne. Diese Aufgabe muß überdies unter den schwierigen Bedingungen dessen bewältigt werden, was BAUMAN (vgl. 1987) »the fragmentation of authority« nennt.

Individualisierung kann jedoch auch unter dem Aspekt von Universalisierung beschrieben werden. GIDDENS vertritt die These, daß für reflexive Individualität, wie sie heute verlangt wird, eben jene universalen Produktions- und Konsumtionsstrukturen ein wichtiges Artikulationsmedium seien: »Modernity opens the project of the self,

but under conditions strongly influenced by standardising effects of commodity capitalism.« (1991, S. 196) BECK bezeichnet Individualismus als »neuen Modus der Vergesellschaftung« (1986, S. 5) und weist darauf hin, daß der je individuelle Lebenslauf in zunehmendem Maße durch Institutionen vorgeprägt und eingeschränkt werde, die ihrerseits auf standardisierte Biographien fixiert seien.

Ich will nicht darauf hinaus, daß es sich mit der Diversität, die den niederländischen Politikern so viel Sorgen macht, doch ganz gut leben lasse. Es kommt mir vielmehr darauf an zu zeigen, daß es von der jeweils eingenommenen Perspektive abhängt, ob man eher Einheit oder eher Verschiedenheit in den Blick bekommt. Auch deshalb ist es wichtig, sich die pädagogische Perspektive der Bildungs- und Schulpolitiker genauer anzusehen. Einer der hier relevanten Aspekte ist auf Anhieb zu erkennen: Problemlösungen werden nicht dem Zufall oder dem Schicksal überlassen, sondern von uns erwartet. Diese Erwartung gehört zum Kern dessen, was zur Zeit die moderne »Risikogesellschaft« genannt wird (vgl. BECK 1987; GIDDENS 1990; LUHMANN 1991). In diesem Konzept spielt, allgemein gesagt, das Gegeneinander-Abwägen des Machbaren und des Gegebenen eine zentrale Rolle. In einer solchen Gesellschaft neigt man dazu, nicht nur die individuell-biographische, sondern auch die gesellschaftliche Zukunft als etwas anzusehen, das abhängt von unseren eigenen, sich auf rationale Risikokalkulation stützenden Entscheidungen.

Eine solche Kalkulation führt indessen nicht zur Gewißheit über die Erreichbarkeit von Zielen, sondern nur zu Wahrscheinlichkeitsabwägungen. Falls sich Unwahrscheinliches dennoch ereignet, kann man immer noch behaupten, sich prinzipiell richtig verhalten zu haben (vgl. LUHMANN 1992, S. 144). Ebenso wenig ist hier objektiv und eindeutig feststellbar, worin denn, inhaltlich gesehen, das Risiko besteht. Was als Risiko angesehen wird, ist ja doch abhängig von den konzeptuellen Perspektiven, die der jeweiligen Kalkulation zugrunde liegen. Vielleicht aber kann, ganz formal, soviel gesagt werden: Die Erkennung eines Risikos hat, bezogen auf das jeweils behandelte Problem, mindestens dreierlei zur Voraussetzung: (a) die Formulierung des zu lösenden, d.h. für lösbar gehaltenen Problems; (b) die Berücksichtigung der für relevant gehaltenen Bedingungen und Umstände; (c) ein Bewußtsein von dem vorgegebenen Stand des jeweils für passend und brauchbar gehaltenen Wissens.

Jede Risikovorstellung ist damit, zumindest teilweise, abhängig von dem, was man für zuverlässige Erkenntnisse hält. Der Begriff Risiko ist, GIDDENS zufolge, denn auch unlöslich mit dem Vertrauensbegriff (»trust«) verbunden. Das wird z.B. deutlich, wenn wir uns auf abstrakte Prinzipien, die wir selber nicht ganz verstehen und nachprüfen können, berufen müssen. In den heutigen, technologischen und zunehmend von Experten und Expertensystemen geprägten Gesellschaften ist das in zunehmendem Maße der Fall (vgl. GIDDENS 1990, S. 88ff.).

Im folgenden will ich die Risikoperspektive(n) derjenigen rekonstruieren, die politisch auf Erziehung, Unterricht und Bildung Einfluß haben. Dazu gehört auch die Frage, welche allgemeine Bedeutung und welche besondere pädagogische Relevanz man den Phänomenen der Diversität zuschreibt. Bezogen auf Erziehungs-, Schul- und Bildungspolitik geht es u.a. um folgende Fragen: Wie werden jene drei schon genannten Aspekte miteinander kombiniert, nämlich (a) das Problemverständnis, (b) die als dazugehörig vorgestellten Bedingungen und Umstände und (c) das im Interesse der

angestrebten Problemlösung für wichtig gehaltene Wissen? Oder auch: Wie ist es zu erklären, daß das Expertensystem pädagogischer Theorie kein Vertrauen mehr genießt? Ist es möglich, das Verlorene zurückzugewinnen?

3. Kulturelle Diversität und schulische Lern- und Leistungsdefizite

Als erstes Beispiel beziehe ich mich auf Versuche, die Lernerfolgchancen von Kindern nicht-niederländischer Herkunft zu verbessern. Bei den darauf gerichteten, von Politik und Verwaltung unterstützten Bemühungen spielen sogenannte Familieninterventionsprogramme eine wichtige Rolle. Frau D'ANCONA, Minister für Wohlfahrt, Volksgesundheit und Kultur, umschreibt deren konkretes Ziel: es gehe, »zumal im Falle von Immigrantenfamilien mit Kindern, um die Einführung von Sprach-, Lektüre- und Spielaktivitäten mit dem Ziel, den Eltern mittels informeller Instruktionen zu helfen, ihrerseits das informelle Lernen ihrer Kinder zu stimulieren« (D'ANCONA 1992, S. 6). Zielgruppe sind Kinder aus »ethnischen Minderheiten«, – ein Begriff, für den MEIJNEN (1992, S. 21) folgende Umschreibung liefert: »Gruppierungen, deren Kultur fremden Ursprungs ist und die objektiv eine niedrige soziale Position einnehmen.« Diesen Kindern, so die Ministerin, fehlen jene elementaren Begriffs- und Sprachfertigkeiten, die von Bedeutung sind für das Mitkommen in der Schule. Selbst die muttersprachliche Begriffsentwicklung sei zurückgeblieben (vgl. D'ANCONA 1992, S. 4). Für diese Entwicklung, so Frau D'ANCONA, sei das sozialkulturelle Klima in Familie und Nachbarschaft von großer Bedeutung. Da jedoch häufig gerade bei diesen Kindern die jeweiligen »(pädagogischen) Normen, Werte und Gewohnheiten« (1992, S. 4) der Familie, der Schule und des Wohngebiets eher auseinanderweisen als konvergieren, liege es umso näher, die Familie und die Nachbarschaft als die geeignetesten sozialen Kontexte für pädagogische Interventionen anzusehen. Um jedoch überhaupt bis zu den Familien durchzudringen, greift man auf Angehörige der jeweiligen ethnischen Gruppe selber zurück. Sie erklären den Eltern, wie sie, zusammen mit ihren Kindern, das angebotene Material nutzen können. Es handelt sich mithin, ganz in Übereinstimmung mit den Empfehlungen von Forschern, die sich als Politikberater verstehen, um ein sehr deutlich strukturiertes Vorgehen. Es soll der Stimulierung von allgemeinen Lern- und Denkfähigkeiten dienen, die ihrerseits für Transfer- und Generalisierungsleistungen von Bedeutung seien (vgl. LESEMAN 1992, S. 43).

Dieses politisch-pädagogische Umgehen mit Minderheiten stößt natürlich auch auf Kritik. Trotz der Vermeidung schulmeisterlicher Bevormundung und trotz des Respekts vor der Kultur der kontaktierten Familien gibt es viele Kritiker, die – sei es direkt, sei es indirekt – solche Minderheitenpolitik als eine kulturell hegemoniale mißbilligen. Man räumt zwar hinsichtlich der häuslichen und der schulischen Situation der Minderheitenkinder das Vorhandensein gravierender Unterschiede ein, wehrt sich jedoch dagegen, wenn solche Kinder, verglichen mit niederländischen, als sprachlich und kognitiv rückständig angesehen werden (vgl. u.a. PELS 1991). Mit dem Fehlen bestimmter begrifflich-sprachlicher Fertigkeiten, wie sie in niederländischen Schulen als bereits vorhandene vorausgesetzt werden, dürfe nicht so umgegangen werden, als ob es sich objektiv um einen Makel handle.

Daß es hier Parallelen gibt zu den Programmen kompensatorischer Erziehung, wie sie in den 60er und 70er Jahren für Unterschichtkinder entwickelt wurden, ist den Kritikern nicht entgangen (vgl. SINGER 1991). Schon damals hatte man der Schulpolitik das Ausgehen von einer »Defizithypothese« vorgeworfen und dem die »Differenzhypothese« entgegengesetzt (vgl. VELGERSDIJK 1991). Auch ist nicht vergessen worden, daß jene Kompensationsprogramme nur bescheidene Erfolge hatten (vgl. SLAVIN u.a. 1989). Kritisch wird schließlich auf die relativ festliegende Struktur der neuen Interventionsprojekte verwiesen. Sie lasse zu wenig Raum für die aktive Beteiligung der betroffenen Kinder, so daß es statt zur Stimulierung allgemeiner und übertragbarer Denkfähigkeit (vgl. LESEMAN ebd.) nur zu äußerlichem und eingeschränktem Training komme.

Berücksichtigt man den Tenor dieser Kritik und die Selbstdarstellungen der Bildungs- und Schulpolitik, dann versteht man genauer, wie die Risikokalkulation aussieht, die den Überlegungen und Planungen der Schul- und Kulturbedörden zugrunde liegt. Zur Kennzeichnung verwende ich die bereits genannten Aspekte: (1) Problemdefinition, (2) relevante Umstände, (3) den Rekurs auf vorhandenes, für brauchbar gehaltenes Wissen. Als Problem wird der Umstand angesehen, daß die Ausgangsposition von Immigrantenkinder von derjenigen abweicht, die man im Schulsystem voraussetzt. Diversität gilt im Falle dieser Abweichung als pädagogisch problematisch. Auf die relevanten Umstände stoßen wir in der jeweiligen Familien- und Nachbarschaftskultur, von der man meint, daß sie als Basis für die Entwicklung kulturell-schulischen Kapitals funktioniert oder funktionieren sollte. Als das für die Problemlösung brauchbare Wissen gilt schließlich eine Methode, mit deren Hilfe die Interaktion mit den Kindern ethnischer Minderheiten so beeinflußt werden kann, daß das vom Schulsystem erwartete Eingangsniveau auch von Immigrantenkinder erreicht wird.

Wenn ich das hier implizierte Entwicklungs- und Erziehungskonzept thematisiere, werde ich auf dieses Modell pädagogischer Risikoabwägung noch einmal zurückkommen. Zunächst jedoch will ich auf ein zweites Beispiel für das Umgehen mit Diversität eingehen. Die Ordnungen und Denkfiguren, die dabei mitspielen, liegen auf der gleichen Linie wie das erste Beispiel.

4. Kriminalität und Normenverfall

Die Vernachlässigung der gesellschaftlichen Aufgabe, deren sich die Theoretiker angeblich schuldig machen, hatte nur nebenbei mit den eben genannten Rückständen zu tun. In erster Linie spielte hier etwas anderes eine Rolle. Dafür hat man sogar ein neues Wort erfunden: *normvervaging* d.h. das Vage-Werden von Normen.

In Zeitungen und Zeitschriften gab es in diesem Zusammenhang intensive Diskussionen über die Ursachen der in den letzten Jahrzehnten angestiegenen Kriminalität. Überschriften wie z.B. »Die normlosen Niederlande« (vgl. VAN DEN ENDE 1993) lassen sehen, in welche Richtung die Überlegungen gingen. In Verfügungen, Broschüren und Interviews appellierte der Justizminister HIRSCH BALLIN an die Schulen, Kirchen und Familien, sich für die Wiederbelebung der Moral einzusetzen (vgl. VAN DEN ENDE 1993; NOUWEN 1993). Ministerpräsident LUBBERS erklärte, der Begriff

»Bürgerschaft« müsse mit neuem Leben erfüllt werden; zusammen mit dem Polizisten, dem Lehrer und dem Geistlichen solle der Bürger eine so starke Moral kreieren, daß die niederländische Gesellschaft in Harmonie zusammengehalten werden könne.

Wer so etwas sagt, erweckt den Eindruck, die Moralität für tot zu erklären und entweder vorwärts zu einer engstirnig-homogenen Moral oder zurück zu den rigiden moralischen Einbindungen von anno dazumal zu wollen. In der niederländischen politischen Öffentlichkeit geht jedoch niemand so weit. In bestimmter Hinsicht konstatiert man sogar moralischen Fortschritt. HIRSCH BALLIN z.B. meint, im wechselseitigen Verhältnis der Geschlechter, Rassen, Religionen und Weltanschauungen stünden Ehrlichkeit und Gleichheit höher im Kurs als je (vgl. NOUWEN 1993). Ähnliche Erwägungen brachten den Staatssekretär KOSTO (aus dem Justizministerium) dazu, statt vom Verschwinden oder Verschwinden der Moral nur von deren »Fragmentierung« zu sprechen. Alle bisher genannten Politiker stimmen jedoch darin überein, daß individualistische Perspektiven, d.h. die Fixierung auf die eigene Situation und das eigene Interesse, in der Gesellschaft dominant geworden seien und daß die noch vorhandenen Moralvorstellungen ihre sozial integrative Kraft eingebüßt hätten. Der Begriff Individualismus wird dabei als Egoismus oder Egozentrismus aufgefaßt (z.B. von Vizepremier KOK; vgl. VAN DER MALEN/VERSTEEGH 1993).

Einig ist man sich aber auch in der Überzeugung, daß eine Problemlösung nur über und durch Erziehung gelingen könne. Der schon zitierte Justizminister meint z.B., daß Erziehung einen basalen Normen- und Wertevorrat bereitstellen und vermitteln müsse. Sein Appell richtet sich an Eltern, Schulen und Kirchen als an diejenigen, die von jeher für die Kontrolle des Lebenswandels verantwortlich waren. KOSTO, sein Staatssekretär, argumentiert in die gleiche Richtung. Normativ orientierte Erziehung findet zunehmende Beachtung. LUBBERS als Ministerpräsident überbietet alle: Er plädiert für mehr Zucht und Ordnung in der Schule und für die Einweisung von kriminell gewordenen Jugendlichen in Arbeitslager.

Kein Wunder, daß der für die Schulen zuständige Minister RITZEN sich dadurch anschließt, daß er den pädagogischen Appell noch weiter ausbreitet. Zwar meint er, das gute Vorbild müsse primär von den Eltern kommen aber er appelliert in erster Linie an das Schulsystem (vgl. RITZEN 1992, S. 88). Über Hinweise auf Umstände im heutigen Europa erklärt und problematisiert er die wachsende moralische Diversität in unserer modernen Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund fordert er die Schule dazu auf, ihre pädagogischen Aufgaben ernstzunehmen und dadurch mit Inhalt zu füllen, daß der Vermittlung von Werten und Normen besondere Beachtung geschenkt wird. Seine These dazu: »Wo die Instanzen wegfallen, von denen traditionell ein Zwang zur Beachtung von Normen ausging, da kommt es zu einer enormen Zunahme der alten erzieherischen Bedeutung und Funktion der Schule.« (RITZEN 1993, S. 85) Zwar lehnt auch er es ab, homogene Richtlinien zu oktroyieren. Wohl aber meint er, daß bei der Vermittlung von Werten und Normen nicht nur der Begriff »Gemeinschaft«, sondern auch derjenige der »Ordnung« eine Aufwertung verdiene; komme es doch darauf an, die Grenzen zu garantieren, die der individuellen Freiheit gesetzt werden müßten.

Kritik an dieser Bildungspolitik konnte nicht ausbleiben. Dabei war sogar von »Staatspädagogik« die Rede, – ein Begriff, der in den Niederlanden schärfste Ablehnung signalisiert (vgl. DODDE, zit. n. VAN DEN ENDE 1993). Man fragt sich in der Tat,

warum ein Land, das die Probleme religiös-konfessioneller Diversität, auch im Bereich des Unterrichts, so lange mit Hilfe »versäulter« Organisationsstrukturen zu regulieren vermochte, nun dazu übergehen soll, vom Schulsystem die Vermittlung einer wie reflexiv auch immer vorgestellten »nationalen Moral« zu verlangen. Wer eine solche Pädagogik haben will, dem muß das Wasser wohl bis zum Hals stehen. Aber wie groß ist die Not? Um wessen Probleme geht es hier überhaupt? Es sieht manchmal so aus, als wüßten die Schulpolitiker gar nicht, daß die Jugendkriminalität in den Niederlanden seit 1980 nicht angestiegen, sondern gesunken ist und daß Gewaltkriminalität vor allem Jugendliche untereinander betrifft (vgl. SOETENHORST 1993). Natürlich sind auch Zweifel laut geworden an den Methoden, mit deren Hilfe Werte und Normen vermittelt und mehr Ordnung und Disziplin in die Schulen gebracht werden sollen (vgl. SOETENHORST 1993). Sind Wertorientierungen je durch simple Übertragung zustande gekommen? Manchem Diskussionsteilnehmer scheint die gegenwärtige Regierung auf der Suche nach einem anderen Volk, nämlich dem der 50er oder 60er Jahre (vgl. KNAPEN 1993).

Die grundsätzlichste Kritik an der offiziellen (Bildungs-)Politik kommt jedoch von den bereits erwähnten Vertretern pädagogischer Theorie. Der Kontext, in dessen Rahmen die Schulpolitiker nach der Problemlösung suchen, lasse eine solche Lösung gar nicht zu. Das Gerede über *die* pädagogische Aufgabe der Schule komme einer unzulässigen Vereinfachung gleich. Im Kontext schulischer Erziehung habe man allenfalls mit ganz bestimmten, nämlich mit schul- und unterrichtsspezifischen Normen und Werten zu tun. Erziehungsprozesse, die innerhalb anderer Kontexte stattfinden, könnten dadurch nicht kompensiert werden. Über Diversität müsse jeweils da gesprochen werden, wo sie konkret angetroffen und als Problem erfahren werde (vgl. VAN HAAFTEN 1992; SPIECKER 1992). Es sei illusorisch zu erwarten, daß Diversität – ein Merkmal moderner Gesellschaften – jemals durch Schulunterricht zu Einheit verwandelt werden könne (IMELMAN in SCHÖTTELNDREIER 1993). Auch hier tritt, teils aufgrund der Kritik, die Risikokalkulation der Obrigkeit deutlich ans Licht. Das Problem der wachsenden Kriminalität, zumindest teilweise hervorgerufen durch zunehmende gesellschaftliche Diversität, soll auf dem Wege der Erziehung gelöst werden. Der Erziehungswissenschaft wird die dazu notwendige Methodik der Normen- und Wertevermittlung abverlangt. Wie im erstgenannten Beispiel wird von der Erziehung eine Reduktion der Verschiedenheit, hier der moralischen, erwartet.

Offenbar können heutige Pädagogen, anders als ihre Vorgänger in den 50er Jahren, diesen Erwartungen nicht entsprechen. Das diesen Erwartungen zugrunde liegende, von der Obrigkeit hantierte Konzept von Erziehung kann diese Diskrepanz vielleicht erklären. Ich kann hier nicht alle Aspekte dessen behandeln, sondern werde mich auf das konzentrieren, was ich für zentral halte. Das sind nämlich die geläufigen Vorstellungen dazu, wie sich einerseits Gesellschaften, andererseits Kinder entwickeln, und wie man die antizipierte Zukunft (der Individuen und des sozialen Systems) im Rahmen von Erziehungs- und Ausbildungsbemühungen zu berücksichtigen versucht. In einem ersten Schritt werde ich auf das Konzept gesellschaftlicher Entwicklung und auf die damit zusammenhängenden Zukunftsrepräsentationen eingehen.

5. Pädagogische Zukunftsrepräsentationen

Risikokalkulationen implizieren Zukunftsprognosen. Diese sind, gleichgültig ob eher realistische oder eher ideelle Elemente darin überwiegen, durch ein hohes Maß an Unsicherheit gekennzeichnet. In jede pädagogisch motivierte Zukunftsprognose spielt außerdem explizit oder implizit ein soziales Wunschbild hinein: Wie sieht die Gesellschaft aus, die wir unseren Kindern wünschen? (vgl. HEYTING 1992).

Zu diesem letzten Punkt lassen unsere Politiker an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Sie neigen zu einer gemeinschaftsorientierten »Schließung« der Kultur, in der die individuellen Rechte und Freiheiten von der Gemeinschaft eingegrenzt werden, und nicht zu einer Gesellschaft, in der Gemeinschaftsbildung durch die Rechte der Individuen Schranken gesetzt sind. In diesem Gegensatz sind unschwer die Positionen zu erkennen, die heute die Kontroverse zwischen den ethischen Kommunitaristen und den Liberalen kennzeichnen. Darauf will ich hier nicht näher eingehen. Stattdessen will ich versuchen, auf die Frage zu antworten, worauf denn eigentlich die Erwartung sich stützt, die prognostizierte gemeinschaftsorientierte Gesellschaft habe eine Chance, tatsächlich von uns realisiert zu werden. Und auf die Frage: Worauf beruht die Hoffnung, eine solche Gesellschaft werde zu einem höheren Grad wechselseitiger Rücksichtnahme führen? Wer darauf zu antworten sucht, sieht sich erneut mit der Konzeptualisierung gesellschaftlicher Entwicklung konfrontiert.

Daß heute gerade auch Niederländer eine Verbindung sehen zwischen Gemeinschaftsemphase und Mitmenschlichkeit, ist eher überraschend als selbstverständlich. Der Historiker KOSSMANN zum Beispiel findet in den Niederlanden des 17. und 18. Jahrhunderts sowohl in staatsrechtlicher wie auch in demographischer Hinsicht nur wenig Zusammenhang bzw. Zusammenhalt (vgl. KOSSMANN 1987, S. 45ff.). Der Zustrom von Flamen, Wallonen, Deutschen, Franzosen, Engländern und Juden führte damals dazu, daß bisweilen mehr als die Hälfte der Bevölkerung der großen Städte aus Fremden bestand (vgl. VAN DEURSEN 1991, S. 44ff.). Die Sprache und die Gebräuche und Gewohnheiten waren weniger fixiert als heute. Eine Zentralgewalt, die Festlegungen hätte vornehmen können, gab es nicht. Die Möglichkeit, wechselseitige Verträglichkeit auch offiziell zum Prinzip zu erheben, war daher begrenzt. Obgleich jedoch von Toleranz im Sinne eines Grundsatzes kaum die Rede war, scheinen die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen kein Problem damit gehabt zu haben, sich in dieser buntgemischten Gesellschaft wohlfühlen und miteinander auszukommen.

Die niederländische Gesellschaft des »goldenen Jahrhunderts« zeigt, daß Sozialität nicht unbedingt aus explizit zum Prinzip erhobener Gemeinschaftsorientierung herühren muß. Dieses Beispiel bringt mich auf die weitere Frage, ob es möglich ist, eine solche Gemeinschaftsorientierung ganz aus eigener Initiative und Kraft zu realisieren. Unsere Politiker äußern sich dazu nicht, wohl aber die Philosophen, die heute kommunitaristisch für Gemeinschaftsethiken plädieren. Regelmäßig verweisen sie dabei auf Vergangenheiten, in denen es solche Formen des Zusammenlebens tatsächlich gegeben habe. Extrapoliert man diese Vergangenheit in die Zukunft, dann ergibt sich genau das, was unseren Politikern als Leitbild vorschwebt.

Hier aber ist Vorsicht geboten. Der Soziologe PHILLIPS hat die drei historischen Gesellschaftsformationen, die am häufigsten als Beispiele des Gemeinschaftsmodells

genannt werden, etwas genauer analysiert. Seine Resultate lassen sich fast erraten. Im klassischen Griechenland (Athen), in den Haushaltungen, Dörfern und Städten des Mittelalters, und in der Gründungsphase der Vereinigten Staaten von Nordamerika vermochte PHILLIPS weder die soziale Stabilität noch den Gemeinschaftssinn noch die Kollektivwerte zu finden, die für gemeinschaftsorientierte Gesellschaften als charakteristisch gelten. Das sagt noch nichts darüber, ob wir, sozusagen idealiter, eine solche Gemeinschaftsorientierung für wünschenswert halten könnten. Wohl aber zeigt es, wie sehr unsere Konstruktionen der Vergangenheit von den jeweils gewählten Perspektiven abhängen.

Damit jedoch wird nicht nur die Relativität unserer Geschichtskonstruktionen unterstrichen. Problematisch werden auch Extrapolationen aus der Vergangenheit in die Zukunft, mögen sie auch von Vorbehalten und Korrekturen begleitet werden. Was hier zählt, ist die Unterstellung der Machbarkeit, d.h. die Annahme, daß ein bestimmtes Gesellschaftsmodell durch planmäßiges menschliches Handeln – hier: Erziehung – zu verwirklichen sei. Bei dieser retrospektiven Form von Zukunftsvergegenwärtigung übersieht man die Unsicherheiten, die im Kontext von Risikokalkulationen ganz unvermeidbar mit den jeweiligen Entschlüssen einhergehen. Dazu gehört, daß stets von neuem unerwartete Situationen vorkommen werden. So gesehen, wird man die Orientierung auf eine stabil-unveränderliche Zukunftsgesellschaft für unrealistisch halten müssen. LUHMANN zufolge (vgl. LUHMANN 1992, S. 140) ist jede Zukunftsprognose nur provisorisch; ihr Wert besteht nicht in Zuverlässigkeit, sondern in der Ermöglichung rascher, problemangemessener Anpassung an eine Wirklichkeit, die häufig anders aussieht als erwartet.

Das Problematische an den Projektionen historisch konstruierter Gesellschaftsmodelle in die Zukunft hinein betrifft nicht nur die damit einhergehende Gemeinschaftsideologie, sondern jede teleologische Fassung der Zukunftsperspektive. Zukunftsgerichtete Intentionen und Zielsetzungen sind Instrumente. Wir konstruieren sie von Fall zu Fall, um mit dem, was wir als Realität wahrnehmen, zurechtzukommen. Eine Gesellschaft als ganze kann jedoch nicht so gesteuert werden.

6. Konzepte kindlicher Entwicklung

Nicht nur das auf die Gesellschaft, auch das auf Kindheit bezogene Entwicklungskonzept der zur Zeit tonangebenden Bildungspolitiker hat retrospektive Züge. Nun freilich geht es nicht um ein an der Vergangenheit orientiertes Ideal, wohl aber um die Festlegung von Endzuständen, auf die hin bzw. aus deren Perspektive die Entwicklung des Kindes gesehen und das pädagogische Denken abgestimmt wird. Im Fall der oben genannten Förderung von Kindern mit kulturellem Nachholbedarf definiert man einen solchen Endzustand durch die Festlegung von Leistungen, zu denen alle Kinder bereits am Beginn der Schulzeit fähig sein sollten. Zwar hat man aus den Erfahrungen der 60er Jahre u.a. gelernt, daß kognitiv-konzeptuelle Fähigkeiten eng mit anderen Entwicklungsdimensionen verbunden sind und daß es insofern problematisch ist, sie isoliert stimulieren zu wollen (vgl. LESEMAN 1992; D'ANCONA 1992), was jedoch die heutigen Förderungsprogramme mit den früheren noch immer verbindet, ist der

Umstand, daß die jeweils angestrebte Endsituation im voraus vollständig beschrieben und das pädagogische Handeln eben dadurch bestimmt wird.

Im Falle meines zweiten Beispiels gibt es Vergleichbares. Wie sehr auch immer der Kultusminister die Bedeutung von Reflexivität in der Moralerziehung betont, wie sehr auch immer der Justizminister und der Ministerpräsident beteuern, nicht zur Starrheit früherer Norm- und Wertorientierungen zurück zu wollen, – in jedem Falle soll Erziehung Gemeinschaftsmoral zustande bringen, Entwicklung so gesteuert werden, daß sie zu der im voraus festgelegten, durch Gemeinschaftssinn gekennzeichneten Endstation hinführt.

Die Ansicht, daß die Entwicklung von Kindern auf im voraus definierbare Zustände hinlaufen solle, scheint auf den ersten Blick selbstverständlich zu sein. Sie paßt überdies gut zur modernen Gesellschaft, in der unsere eigenen (auch pädagogischen) Einflußmöglichkeiten so stark betont werden. Daß zu Risikokalkulationen auch Prognosen gehören – und zwar im Interesse der Abwägung von Handlungskonsequenzen –, hatten wir im Falle der Antizipation künftiger Gesellschaftsformen bereits konstatiert. Zugleich freilich hatte sich dabei die Problematik von Festlegungen und die positive Bedeutung von Flexibilität gezeigt. Im Falle eines retrospektiv gewonnenen Begriffs von kindlicher Entwicklung stellt sich das Problem womöglich noch schärfer. Es besteht nicht bloß darin, daß wir hinter den im voraus fixierten Erziehungszielen erneut auf die Vorstellung der Vorhersehbarkeit von Entwicklungsabläufen stoßen. Kritik daran gehört seit langem zum pädagogischen Argumentationsrepertoire. Es besteht auch nicht nur darin, daß ein solches Entwicklungskonzept zu wenig Platz läßt für die Prozesse der Transaktion, d.h. für die Wechselwirkungen zwischen Kindern und ihrer Umgebung. Auf diese Schwierigkeit haben Kritiker PIAGETS immer wieder hingewiesen (vgl. z.B. BRUNER/HASTE 1990). Einen damit verwandten Aspekt sehen diejenigen, die erklären, die heutige Schul- und Bildungspolitik sei außerstande zu begreifen, daß Kinder zur eigenen Entwicklung überaus aktiv beitragen. All diese Formen der Kritik sind bereits einigermaßen konsequent und insofern eingreifend. Sie implizieren zum Beispiel die Vorstellung, daß Moral (und nicht bloß Moral!) in kommunikativen Verhandlungsprozessen zustande kommt, nicht jedoch durch die »Übertragung« von Werten und Normen (vgl. KNAPEN 1993). Ich denke gleichwohl, daß man die Kritik am retrospektiven Entwicklungsbegriff noch weitertreiben kann.

Fundamentale Schranken dieses Konzepts hat vor kurzem der Psychologe BREEUWSMA (vgl. 1993) in einer Studie über die Grundlagen der Psychologie herausgearbeitet. Ich schließe mich seiner Argumentation an. Wann immer wir die Entwicklung von Kindern mit dem Blick auf ein in der Zukunft zu erreichendes Entwicklungs(end)stadium beschreiben (bei PIAGET war das die Stufe des formalen Denkens), konstruieren wir einen Prozeß, in dessen Ablauf nur ganz spezifische Trajekte möglich sind. Die Eigenschaften werden sichtbar, die als Anlauf hin zu dem uns vorschwebenden Endstadium aufgefaßt werden können. Es kann nicht ausbleiben, daß es dabei hochgradig selektiv zugeht. Außerdem wird der Eindruck erweckt, als gebe es zwischen Individuen und zwischen Kulturen nur eine ganz geringfügige Variationsbreite (vgl. BREEUWSMA 1993, S. 17f.). PIAGETS und KOHLBERGS Beschreibungen der Stadien kognitiver und moralischer Urteilsentwicklung illustrieren das gut: Man kann sich mehr oder weniger weit entwickeln, aber nicht anders.

Im Gegensatz zur Entwicklungspsychologie ist es für die Psychologie des Lebenslaufs weniger selbstverständlich, Entwicklung im Lichte vorher festgelegter Endsituationen zu sehen. Das liegt auch daran, daß sich die Psychologie des Lebenslaufs hauptsächlich mit Erwachsenen beschäftigt. Ausgangspunkt der Beschreibung ist hier in der Regel ein Anfangszustand. Es verwundert nicht, daß es dann auch ein größeres Spektrum der Entwicklungs- und Übergangsmöglichkeiten gibt. Solche eher prospektiven Interpretationen von Entwicklungsverläufen machen allerdings Voraussagen fast unmöglich. Das hat nichts mit indeterministischen Vorstellungen zu tun, hängt aber vor allem damit zusammen, daß Anfangssituationen hier viele unterschiedliche anschließende Trajekte ermöglichen. Das verweist zugleich auf die außerordentliche Flexibilität psychischer Systeme. Manchen Autoren fällt dazu der aus der Chaostheorie bekannte »Schmetterlingseffekt« ein (vgl. GERGEN 1991, S. 235; VROON 1992), demzufolge kleinste Veränderungen in einem Teilbereich eingreifende Veränderungen im Gesamtsystem nach sich ziehen können. Ein so sensibles Reaktionsvermögen verweist auf die dem System eigenen Anpassungsmöglichkeiten.

Das eben skizzierte prospektive Modell läßt zwar mehr Variationen zu, ist aber auch selbst nicht frei von selektiven Beschränkungen. Im Falle der retrospektiven Sichtweise aber häufen sich die Probleme. Hier gibt es nicht nur einschneidende, das Spektrum möglicher Entwicklungstrajekte einengende Selektivität. Es kommt vielmehr hinzu, daß der retrospektiv gerichtete Blick nur auf solche Entwicklungsabläufe fällt, die sich als lineare beschreiben lassen, auf ein im voraus festgelegtes Endziel zulaufen. Bereiche bzw. Artikulationsfelder wie z.B. ästhetische Kreativität, Träume, magisches Denken passen da nicht hinein. BREEUWSMA spricht von »ziellosten Strukturen« (1993, S. 258), die systematisch ausgeblendet würden. Dazu gehört, außer dem eben schon Genannten, ein breites Spektrum anderer intuitiv-subjektiver Aspekte des psychischen Funktionierens. Es scheint, daß diese gerade auch für Erwachsene eine sehr große Bedeutung haben. Das hat einige Psychologen veranlaßt, dem kognitiven Entwicklungstrajekt noch ein postformales Stadium hinzuzufügen (ebd., S. 120). Das wäre dann freilich keines mehr im eigentlichen Sinne des Stadiumbegriffs; denn vorausgegangene Stadien wären hier nicht mehr als Vorbedingungen für das letzte Stadium aufzufassen. Damit aber stoßen wir auf die Schwierigkeit, daß retrospektiv orientierte Beschreibungen von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen jene »ziellosten Strukturen« unserer psychischen Funktionen offensichtlich gar nicht in den Blick bekommen können.

7. Ein prospektives Erziehungskonzept

Von den eingangs genannten Problemen scheine ich inzwischen weit entfernt zu sein. Auch fragt sich, ob es geschickt ist, Politikern und Bürokraten zu sagen, Erziehung dürfe nicht als ein Prozeß verstanden werden, der zu im voraus festgelegten Endzielen führt, egal ob diese als soziale oder als psychische Idealzustände aufgefaßt werden. Wird nicht die Politik zurückfragen, ob Erziehung ohne deutliche Zielpunkte überhaupt möglich sei?

Vielleicht kann man sich dazu von der Praxis belehren lassen. Viele Eltern scheinen zu wissen, daß es für ihre Kinder keine im voraus fixierbaren Lebensentwürfe gibt. Auch gehört es nicht zu ihren Ambitionen, allwissende Modellerzieher sein zu wollen (vgl. DU BOIS-REYMOND 1993, S. 130f.). Heranwachsende ihrerseits, möglicherweise beeindruckt vom unsicher gewordenen Arbeitsmarkt, planen und agieren stets weniger im Sinne der Vorbereitung auf einen bestimmten späteren Lebenslauf. Direkte Anschlüsse der Berufsarbeit an die Schule werden immer seltener; man geht Umwege, wählt Zwischenstationen (vgl. FUCHS-HEINRITZ 1990). Pädagogische Interaktionen erhalten so immer deutlicher den Charakter zweiseitiger Verhandlungsprozesse, in deren Verlauf die Positionen auf beiden Seiten von einem Moment zum anderen reformuliert werden können und müssen. In der Praxis der Pädagogen bleibt es zwar bei zielgerichteten Intentionen, aber zu deren Hauptcharakteristikum wird nun Flexibilität.

Solche Flexibilität fällt in der Bildungspolitik schwerer. Aber aus den vorausgegangenen Überlegungen lassen sich vielleicht doch ein paar Schlußfolgerungen ziehen. Als erstes denke ich daran, daß wir die Bedeutung der sogenannten »ziellosten Strukturen« nicht unterschätzen sollten. Die heutige Gesellschaft verlangt von den Heranwachsenden nicht nur eine gute Schulausbildung. Man hält es auch für erforderlich, daß Jugendliche eine eigene Form reflexiver Identität entwickeln. Für Kinder aus anderen Kulturen wird das besonders schwierig sein. Wo man diese Schwierigkeit ernst nimmt, wird man zögern, auch noch die vor- und außerschulischen Förderungsversuche dadurch zu strukturieren, daß man sich retrospektiv an den Leistungserwartungen der Schule orientiert. Stattdessen wird es auf Anpassungsleistungen der anderen Seite, d.h. des Schulsystems ankommen und wohl auch darauf, außerhalb der Schule fest vorstrukturierte Interventionen zu vermeiden und auf ein weniger strukturiertes, informelles »cultural enrichment« abzielen.

Im Hinblick auf Individualisierung und Kriminalität bin ich nicht pessimistisch. Eine pädagogische Orientierung an Gemeinschaftstugenden scheidet hier als Problemlösung aus. Es fragt sich überdies, ob der heutige Individualismus angemessen interpretiert wird, wenn man ihn mit Selbstsucht assoziiert. GIDDENS (vgl. 1991, S. 225) sieht in einem Individualismus, in dessen Zentrum der Begriff der Authentizität steht, eher den Ansatz zu einer gesellschaftlichen »Remoralisierung«. Andere sprechen von den Rechten und Freiheiten der Individuen, und auch das zielt auf eine Form der gesellschaftlichen Moral. Sie paßt gut zu dem, was modernen, individuellen Identitätsentwicklungen abverlangt wird. Ein solcher Trend hin zu Authentizität war ja auch schon, allerdings anders bewertet, unserem Justizminister aufgefallen. Aber wie auch immer – es bleibt uns in jedem Falle nur zu akzeptieren übrig, daß Moral nicht, als wäre sie ein Virus, pädagogisch »übertragen«, sondern wechselseitig ausgehandelt wird.

Das hier visierte Erziehungskonzept läßt kaum noch Platz für eine Führungsrolle der (Erziehungs-)Wissenschaft. Die traditionelle Erwartungshaltung, mit der Obrigkeiten auf die Wissenschaft sehen, wird korrigiert werden müssen. Das bedeutet jedoch nicht, daß pädagogische Theorie zur brotlosen Kunst würde. Die Aufgabe kritischer Analysen bleibt, und darüber hinaus könnten wir versuchen, dem pädagogischen Konzept, das ich ein »prospektives« genannt hatte, mehr Inhalt zu geben

dadurch, daß wir uns nicht allein mit aufeinanderfolgenden Entwicklungsstadien, sondern auch mit den Transformationsmechanismen und den »ziellozen Strukturen« beschäftigen, die in Erziehung und Entwicklung eine wichtige Rolle spielen (vgl. BREEUWSMA 1993, S. 139ff.). In der Psychologie scheint es bereits, wenn auch wenig beachtet, Ansätze für eine solche prospektive Sichtweise zu geben. BREEUWSMA verweist auf das »orthogenetische Prinzip« von WERNER, der psychische Entwicklungen als zyklische Prozesse mit zunehmender Differenzierung und Integration beschreibt. Als Parallele hierzu gibt es in der Soziologie die evolutionstheoretisch formulierte Entwicklungsperspektive der LUHMANNschen Systemtheorie, die auch keine Voraussagen künftiger Gesellschaftszustände zuläßt.

Wer aus den genannten Ansätzen zu lernen versucht, sieht sich eher mit Dynamik als mit genau konturierten Zielen konfrontiert. Dieser Inhaltsmangel wird den Erziehungswissenschaftlern, die noch immer als richtungsweisende Fremdenführer auftreten möchten, als gähnende Leere erscheinen. Aber auch mit dieser relativen Inhaltsarmut läßt sich vielleicht leben, – dann jedenfalls, wenn wir uns BRUNERS These (1986, S. 133) anschließen, daß »the language of education is the language of culture creating, not of knowledge consuming or knowledge acquisition alone.«

Literatur

- ANCONA, H. D': Het WVC-beleid met betrekking tot gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. In: RISPENS, J./MEULEN, B.F. VAN DER (Red.): Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. Amsterdam 1992, S. 3–8.
- BAUMAN, Z.: Legislators and Interpreters. Cambridge 1987.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Pluraliseringstendenzen en onderhandelingsculturen in het gezin. In: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift 19 (1993), S. 113–144.
- BREEUWSMA, G.: Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie. Amsterdam 1993.
- BRUNER, J.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Mass. 1986.
- BRUNER, J./HASTE, H. (Eds.): Making Sense. The Child's Construction of the World. London/New York²1990.
- DEURSEN, A.T.H. VAN: Mensen van klein vermogen. Het »kopergeld« van de Gouden Eeuw. Amsterdam 1991.
- ENDE, D. VANDEN: De politieke discussie over normen en waarden. In: Staatscourant 20 (1993), S. 4.
- FUCHS-HEINRITZ, W.: Jeugd als statuspassage of geïndividualiseerde jeugdbiografie? In: Jeugd en samenleving 7/8 (1990), S. 451–473.
- GERGEN, K.J.: The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life. New York 1991.
- GIDDENS, A.: The Consequences of Modernity. Cambridge 1990.
- GIDDENS, A.: Modernity and Self-Identity. Cambridge 1991.
- HAAFTEN, A.W. VAN: Stellingen bij De voordracht van de Minister. In: Pedagogisch Tijdschrift 17 (1992), S. 91–95.
- HERMANS, J.M.A.: Het sociale kapitaal van jonge kinderen. Utrecht 1992.
- HEYTING, F.: Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 125–154.
- KLOOSTERMAN, A.: Met welke stappen op stap? In: Vernieuwing 50 (1991), S. 46–48.

- KOSSMANN, E.H.: Politieke theorie en geschiedenis. Verspreide opstellen en voordrachten. Amsterdam 1987.
- LESEMAN, P.P.M.: Doel en strategie van voorschoolse stimuleringsprogramma's. In: RISPENS, J./MEULEN, B.F. VAN DER (Red.): Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. Amsterdam 1992, S. 37-60.
- LUHMANN, N.: Soziologie des Risikos. Berlin 1991.
- LUHMANN, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992.
- MALEN, K. VAN DER/VERSTEEGH, K.: »Vertrouwt u er maar op dat 't denkwerk doorgaat«. In: NRC-Handelsblad 20 januari (1993).
- MEIJNEN, W.: Schoolloopbanen van allochtone leerlingen: een beschrijving. In: RISPENS, J./MEULEN, B.F. VAN DER (Red.): Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. Amsterdam 1992, S. 19-36.
- NOUWEN, P.: 'Tijd voor herijking verhouding overheid en samenleving«. In: Staatscourant 20 (1993), S. 5.
- PELS, T.: 'Mag jouw mama misschien ook niet dansen?« Marokkaanse kleuters en de ontwaarding van hun culturele kapitaal op de Nederlandse basisschool. In: Vernieuwing 50 (1991), S. 21-27.
- PHILLIPS, D.L.: Looking Backward. A Critical Appraisal of Communitarian Thought. Princeton 1993.
- RITZEN, J.M.M.: Onderwijs 1995 en daarna. In: Pedagogisch Tijdschrift 17 (1992), S. 85-89.
- SCHÖTTELNDREIER, M.: De school praat, de pedagogen houden zich stil. In: Volkskrant 10 november (1993).
- SINGER, E.: Amerikaanse ervaringen. In: Vernieuwing 50 (1991), S. 10-14.
- SLAVIN, R.E./KARWEIT, N.L./MADDEN, N.A.: Effective Programs for Students at Risk. Boston 1989.
- SOETENHORST DE SAVORNIN LOHMAN, J.: Suggesties voor werkkampen onzinnig opvoedingsmiddel. In: NRC-Handelsblad 18 maart (1993).
- SPIECKER, B.: Stellingen bij De voordracht van de Minister. In: Pedagogisch Tijdschrift 17 (1992), S. 90-91.
- VELGERSDIJK, J.: Een pakket dominante normen. In: Vernieuwing 50 (1991), S. 27-31.
- VROON, P.: Chaostheorie en menselijk gedrag. In: DIJKUM, C. VAN/TOMBE, D. DE (Red.): Gamma Chaos. Onzekerheid en orde in de menswetenschappen. Bloemendaal 1992, S. 88-101.
- WINTER, M. de: Pedagogen laten maatschappelijke missie liggen. In: Volkskrant 13 november (1993).

Anschrift der Autorin:

Dr. Frieda Heyting, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, UvA, IJssbaanpad 9, NL-1076 CV Amsterdam

Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen

»Die Räume für die Aneignung politischer Emanzipation – d.h. Gemeinschaften, die mit Politik umgehen – wurden in Ungarn nie errichtet. Generationen sind aufgewachsen, ohne die Erfahrung einer politischen Gemeinschaft gemacht zu haben.

Sozialisierende Institutionen, wie die Schule, die Massenmedien und Jugendorganisationen, betrachteten nicht das Individuum, sondern die soziale Klasse oder Gruppe als Subjekt sozialer Prozesse. Gleichzeitig war institutionelle Sozialisierung charakterisiert durch das Trachten nach Standardisierung, Uniformierung, Depersonalisierung und durch Anpassung an eine einzige Norm. Sozialisierung führte daher zur Entwicklung eines neuen feudalen Bewußtseins. Die Inhalte, die institutionell übermittelt wurden, intensivierten das Gefühl der Hilflosigkeit des Individuums, gegen das es keine gemeinschaftliche Verteidigung gab.

Empirische Untersuchungen zeigen, daß Kinder soziale Verhältnisse als natürliche Gegebenheiten wahrnehmen, d.h. als etwas Unabänderbares. Diese Untersuchungen versuchen einzuschätzen, von welchem Alter an Kinder die politische Sphäre als etwas, das beeinflußt und kontrolliert werden kann, zu betrachten anfangen und sich selber als politische Faktoren sehen. Meiner Meinung nach sind in mittel- und osteuropäischen Gesellschaften viele Generationen aufgewachsen, ohne im politischen Sinn erwachsen geworden zu sein.«¹

Einführung

Der Sozialisierungsprozeß ungarischer Jugendlicher während der letzten Jahrzehnte ist eher *Entsozialisierung* zu nennen. In ihrer oben zitierten Untersuchung versucht die Soziologin ILDIKÓ SZABÓ Erklärungen dafür zu finden, warum sich die für die politische Erziehung Jugendlicher verantwortlichen »geistigen Institutionen« größtenteils als nicht erfolgreich erwiesen und zur Wertekrise mehrerer Generationen beigetragen haben. In einer Analyse der Medien, Schulbücher, öffentlichen Rituale und anderer Formen verbaler und visueller Kommunikation folgert die Autorin, daß die *verkündete Wahrheit und die erfahrene Wahrheit völlig auseinanderklafften*, ferner, daß sich mit Politik in der Schule oder während der angebotenen Freizeitaktivitäten

1 SZABÓ, I. (1993): After the changing of the system and before the changing of the values. Erscheint in: WICHMANN, J./KNOOST, P. (Hrsg.): Education, Youth and Reform in Eastern Europe. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris. Reihe »Vergleichende Erziehungswissenschaft« (im Druck).

Ein weiterer interessanter Befund derselben Forschergruppe über das politische Desinteresse und die Loslösung der Jugend ist der folgende. 1982 wurden 10- bis 14jährige Kinder aus Budapest gebeten, bestimmte Worte in Verbindung mit der Politik zu erwähnen. Ein Drittel der erwähnten Worte war nur mit Außenpolitik in Verbindung zu bringen, und ein weiteres Drittel erwähnte Worte, die sich zumindest zur Hälfte auf Außenpolitik beziehen (vgl. SZABÓ, I./CSEPELI, G.: Nemzet és politika a 10-14 éves gyerekek gondolkozásában (Nation und Politik im Denken der Kinder zwischen 10 und 14). Tömegkommunikációs kutatóközpont. Budapest 1983.

zu beschäftigen, für ungarische Jugendliche schon in frühen Teenagerjahren zu einer sowohl abstoßenden als auch sinnlosen Aktivität wurde. Die typische Lebensstrategie im Ungarn der 70er und 80er Jahre bestand darin,

»die kollektiven Frustrationen durch Erfolge im individuellen Bereich (wie z.B. Konsumtion, bescheidene Eigentumsbildung und Reisen ins Ausland) zu kompensieren. Die Möglichkeit, feilschen zu können, war eine der besonderen »Errungenschaften« der Revolution von 1956. Die Kádár-Ära war nicht in der Lage, dem Volk neue Verhaltensmuster als Werte zu bieten, aber sie ermöglichte ihm pragmatischen Erfolg. Seit den frühen 80er Jahren machte eine Anhäufung von Anzeichen einer Krise in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens jedoch deutlich, daß nicht nur die weitergehende Erneuerung des Systems, sondern auch die bloße Reproduktion existierender Bedingungen eine Illusion war. Als einzige Möglichkeit blieb nur, dem Sozialisierungsprozeß individuell entgegenzuwirken.«²

Fehlendes Interesse an »Politik«, restloser Zweifel an der eigenen Fähigkeit, die Zukunft des Landes mitgestalten zu können, Mißtrauen gegenüber Erfolg in jeglichen Bereichen des menschlichen Lebens führten dazu, daß ungarische Erwachsene, die laut Umfragen vor und nach dem Regimewechsel einer der pessimistischsten Nationen in Europa angehören, eine Generation junger Menschen mit diesen moralischen Eigenschaften erzogen. Den ersten freien Wahlen von 1990 schlossen sich dann tiefgreifende Änderungen in der Bildungspolitik an. Der humanistische Ansatz alternativer Schulmodelle, neue Fächer mit moralischen Fragen als Schwerpunkt, Sammelbände über die ungarische Nachkriegsgeschichte und die Ausbreitung kirchlicher Jugendorganisationen hatten alle als Zielsetzung, dem Verlust an sozialer Identität der Jugendlichen entgegenzuwirken. Es scheint sich für Pädagogen zu lohnen, sich mit dem Wandlungsprozeß in der Mentalität und Lebensweise der Schüler auseinanderzusetzen, da er am besten geeignet ist, den Erfolg unserer Anstrengungen zu messen, emanzipierte Staatsbürger zu erziehen, die in der Lage sind, die Demokratisierung ihres Landes zu unterstützen.

Die Untersuchung, über die hier berichtet werden soll, lehnt sich an einen Teil eines größeren deutschen Forschungsprojektes an, das von einer Gruppe von Soziologen an der Universität Potsdam durchgeführt wurde. DIETMAR STURZBECHER und sein Team benutzten einen Fragebogen, um im Rahmen einer Untersuchung über die politische Sozialisierung von Jugendlichen im deutschen Bundesland Brandenburg die Struktur und den Inhalt des Wertesystems ostdeutscher Heranwachsender im Jahre 1991 aufzuzeigen. Da die meisten Fragen dieses Fragebogens auch für die Situation in Ungarn relevant waren, übersetzten und adaptierten wir ihn. Wir benutzten ihn in einer Untersuchung über die *visuelle Umgebung von jugendlichen Subkulturen* in Ungarn zur Messung der Werte und Einstellungen³. Diese Untersuchung liefert Daten über die Qualität und persönliche Bedeutung der Lebens- und Arbeitsumgebungen, der Haar-, Make-up- und Bekleidungsstile, persönlicher Gegenstände und anderer

2 SZABÓ, I., a.a.O.

3 Zur Beschreibung dieses Forschungsprojektes, das zum Ziel hat, neue Lehrinhalte und pädagogisch-kunsttheoretische Ansätze für Lehrpläne im Kunst- und Designunterricht zu entwickeln, vgl. KÁRPÁTI, A./KOVÁCS, Z.: *Youth Subcultures in Hungary: Emerging new Models for Hungarian Art and Design Education* (im Druck). Dieser Aufsatz wurde im März 1993 dem *European Journal of Art and Design Education* zur Prüfung eingereicht.

Formen des visuellen Ausdrucks junger Ungarn im Alter von 15 bis 23 Jahren. Hauptziel ist es, deren ästhetische Erziehung zu modernisieren, indem Kunst, Design, Handwerk, Kunstkritik und Kunstgeschichtsunterricht mit sinnvollen Inhalten versehen werden. Da die zeitgenössische ungarische Kunstwelt eine Periode der »klassischen Avantgarde« durchmacht, ist ein neues Paradigma, das den Wandel sowohl im täglichen Leben wie auch in der Kunst widerspiegelt, für die Kunsterziehung dringend notwendig⁴.

Unsere Stichprobe umfaßte 16- bis 17jährige Schüler, die die zweite Klasse von Gymnasien und Berufsschulen in Budapest und Szolnok – einer Kreisstadt, die ca. 100 km von der Hauptstadt entfernt liegt – besuchen. Obwohl unsere Stichprobe von 427 Personen für die genannten Gegenden nicht repräsentativ ist, ist sie doch groß genug für Annahmen hinsichtlich der Gültigkeit der gesammelten Daten. Die Anzahl von Jungen und Mädchen (213/214; das Durchschnittsalter der Jungen ist 16,9 und das der Mädchen 17,3), von Jugendlichen, die in der Hauptstadt bzw. auf dem Lande leben (230/197), von Schülern, die aufs Gymnasium bzw. auf die Berufsschule gehen (187/240), ist jeweils fast ausgeglichen. Fünf Berufsschulen wurden ausgewählt, um mehrere Berufe einbeziehen zu können. Die sechs Gymnasien in unserer Stichprobe repräsentieren unterschiedliche geographische Standorte (Stadt/Vorort) und unterschiedliche Ausbildungsebenen (Schulen mit Lehrprogrammen in Universitäten und Schulen für Familien der Arbeiterklasse in einem Wohnviertel wurden gleichermaßen miteinbezogen). Die Befragungen wurden anonym durchgeführt – lediglich das Geschlecht, das Alter, der Name und der Typ der Schule sowie die Schulklasse wurden registriert. Fast ohne Ausnahme begrüßten die Lehrer den Fragebogen als eine Möglichkeit, die angesprochenen Fragen mit ihren Schülern diskutieren zu können.

Ungarische und deutsche Jugendliche wurden hinsichtlich ihrer Lebensstile, beruflichen und privaten Wünsche und zukünftigen Erwartungen (Optimismus/Pessimismus) auch in einer Untersuchung von ZINNECKER und GÁBOR aus den Jahren 1989 und 1990 verglichen. Hierdurch wurden Daten über ungarische Jugendliche am Anfang der politischen Umbruchszeit bereitgestellt⁵. Die Untersuchung fußt auf BOURDIEUs Paradigma über »Jugendzentrismus«.

»Im Jugendzentrismus kommen die Konflikte, die junge Menschen hinsichtlich der Kultur und Autorität der Erwachsenenwelt erfahren, zum Ausdruck. Erwachsene können ein positiver Bezugspunkt sein für Jugendliche, indem sie für heranwachsende Generationen

4 Zur Beschreibung der Kunsterziehung im Ungarn der 80er Jahre vgl. KÁRPÁTI, A.: Based on the Disciplines: Research and Practice in Contemporary Hungarian Art Education 15 (1987), 1, S. 35–41.

5 Dieser Forschungsarbeit lag eine Bewertung von 1.500 westdeutschen und 1.500 ungarischen Jugendlichen zugrunde. Sie schloß Arbeiter, Auszubildende und Gymnasiasten wie auch Universitätsstudenten ein. Die deutsche Stichprobe von 1984 und die ungarische von 1985 sollten die grundlegenden Charakteristika und Unterschiede von ost- und westeuropäischen Jugendlichen ermitteln. Eine weitere, kleinere Untersuchung entstand 1989 in Ungarn und 1990 im ungarisch bevölkerten Teil von Timisoara (Rumänien). Sie erfaßte 504 Jugendliche, die die oben genannten Arten von Bildungsinstitutionen besuchten. Die in diesem Aufsatz zitierten Ergebnisse beziehen sich auf die letztgenannte Untersuchung.

Ein detaillierter Bericht über diese Untersuchung befindet sich in: GÁBOR, K. (1991): Youth Culture and Political Culture in Eastern Europe. Proceedings, Conference on Theory and Method in International Youth Research. Utrecht (im Druck).

Anleitung geben, Richtungen zeigen und das Hereinwachsen in Erwachsenenrollen fördern. Erwachsene können jedoch auch eine negative Bezugsgruppe sein – indem sie Kontrolle, Aufpasserei, kompromittierte Moral und eine fragwürdige politische Ethik verkörpern ... Forschungen über Jugendzentrismus ... haben eine erwachsenenorientierte Variante, die mit positiven Einstellungen gegenüber Erwachsenen verbunden ist, aufgezeigt. ... Umgekehrt kann die negative Variante als eine spezifische Art von »Ethnozentrismus« fungieren, in der die Kultur und Politik der Jugendlichen der Erwachsenenwelt gegenübergestellt wird.«⁶

Der hier vorgelegte Beitrag wird sich mit den Aspekten der politischen Sozialisation, die sich in Lebensstil, Familienbeziehungen und Meinungen von Jugendlichen widerspiegeln, beschäftigen. Der Vergleich ostdeutscher und ungarischer Jugendlichen auf der Basis der Resultate der Fragebogenuntersuchung wurde bereits an anderer Stelle veröffentlicht (vgl. Anm. 3). Wir werden zeigen, wie *die traditionell kompromittierte erwachsenenorientierte Jugendkultur neue Richtungen entwickelt und originäre, »jugendzentristische« Varianten von Sozialisierungsmustern und Subkulturen hervorbringt.*

1. Häusliche und schulische Rollenmodelle

Grundlegende Verhaltensmuster sowie Werte und Geschmack werden am besten durch unmittelbare Familienmitglieder übermittelt, durch Eltern, Geschwister und andere Verwandte.

»Die Jugendlichen bleiben ... in der Entwicklung eng an ihre Familien gebunden. Nur zum Teil treten sie in den politischen, kulturellen und konsumtiven Bereichen der Gesellschaft als unabhängige Faktoren auf. ...

Im westeuropäischen Modell entwickelt sich die jugendliche Lebensphase außerhalb der Familie. Wegen des beschränkten Raumes, der ihnen außerhalb ihres beruflichen Status gelassen wird, gründen osteuropäische Jugendliche früh Familien und ziehen Kinder auf. ... Der Erosionsprozeß von Klassenpositionen geht gleichzeitig einher mit der Entwicklung von neuen Arten der Massenkultur und Massenkonsumtion, die sich zum Teil auf deren Anwesenheit in den Massenmedien gründet. Dadurch werden neue Konzeptionen und Lebensstile, die unabhängig vom vormaligen gesellschaftlichen Status sind, mehr und mehr unerreichbar. Ideologien, die in »Massenmedienversionen« enthalten sind, stehen bereit, um jungen Menschen dabei zu helfen, Formen ihrer eigenen individuellen Lebensstile zu bilden und sich neuen Interpretationen der Identität anzupassen.«⁷

Die andere grundlegende Gruppe, die Werte übermittelt, besteht aus Lehrern, Klassenkameraden und anderen Mitgliedern der Schulgemeinschaft. In mehreren Fragen erkundigten wir uns nach den Beziehungen zu Familienmitgliedern, Gleichaltrigen und Lehrern. Zunächst wird die Familie als Übermittler von sozialen und kulturellen Werten interpretiert.

Der Erfolg der familiären Übermittlung von Werten hängt größtenteils von der Intensität und dem positiven Charakter der Beziehungen zwischen den Familienmit-

⁶ GÁBOR, ebd.

⁷ Ebd.

gliedern ab. Unsere Ergebnisse zeigen, daß sowohl Mädchen als auch Jungen ihren Vätern mehr vertrauen als ihren Müttern, daß sie jedoch ihre Mütter als verständnisvoller empfinden und beide Elternteile gleichermaßen als gerecht und zuverlässig ansehen. Es besteht allerdings ein signifikanter Unterschied zwischen den Einstellungen gegenüber Müttern: Mädchen finden ihr unmittelbarstes weibliches Rollenmodell vertrauenswürdiger und weniger streng. Sie haben weniger Konflikte mit ihm als die Jungen. Die Dominanz des – meistens abwesenden – Vaters ist jedoch fraglos, und die emotionale Unterstützung kommt für beide Geschlechter von der Mutter. Es ist die Mutter, die ihre Heranwachsenden in Übereinstimmung mit ihren Erwartungen anleitet; Heranwachsende erfahren keine elterliche Unterdrückung. Tatsächlich kontrollieren Eltern nicht die Freizeitaktivitäten ihrer Kinder – und sie nehmen auch selten daran teil.

Jugendliche verbringen wenig Zeit mit ihren Familien – Jungen noch sehr viel weniger als Mädchen. Wegen wirtschaftlicher Instabilität, wachsender Inflation und Arbeitslosigkeit und der Notwendigkeit eines zweiten und dritten Einkommens gab es seit den 70er Jahren konstant eine Situation, in der sich die Menschen physisch ruinierten, um wirtschaftlich überleben zu können. *Als Übermittler von Werten stellte die ungarische Familie für die meisten Jugendlichen ein negatives oder neutrales Modell dar*; ihre Sozialisierungsmuster suchten sie woanders. Erziehung kann in vielerlei Hinsicht Änderungen bewirken, durch die Aneignung von verwertbaren Fähigkeiten, aber auch durch die Entwicklung neuer Werte- und Einstellungsstrukturen. Die Voraussetzung für eine gut funktionierende Schulumgebung ist jedoch ein Geflecht von positiv-unterstützenden und emotional befriedigenden Beziehungen. Die meisten ungarischen Teenager haben Freunde, die sie als vertrauenswürdig und fürsorglich ansehen, aber sie finden nicht, daß sie von ihren Klassenkameraden voll akzeptiert werden. Sowohl Jungen als auch Mädchen haben keine Angst, abgelehnt zu werden – Jungen sogar noch weniger als Mädchen –, aber sie glauben nicht, daß die Klassenkameraden sich um sie sorgen oder ihre Qualitäten anerkennen. Sie scheinen sehr viel mehr positive Erfahrungen mit ihren Cliquen als mit ihrer Klasse zu haben; dies erscheint verständlich vor dem Hintergrund der Tatsache, daß sie die Qualität des *Schullebens negativ einschätzen*.

Die jungen Menschen in unserer Stichprobe empfinden die Ausbildung als ziemlich unangenehm und den Druck der Schule als sehr stark. Sie fühlen sich eingeschränkt und erfahren fast nie persönliche Anerkennung. *Weder Jungen noch Mädchen glauben, daß sie den Lehrern wichtig sind* – Jungen noch sehr viel weniger als Mädchen. Nahezu niemand sieht einen Lehrer als ein angemessenes Rollenmodell (*»Idol«*) an und viele sind überzeugt, daß die Lehrer oft *lügen*⁸. Die Schule präsentierte gezwun-

8 Die Unglaubwürdigkeit der Lehrer ist teilweise auf die offizielle Normierung moralischer Fragen und sogar Tatsachen zurückzuführen, wie sie in Geschichts-, Literatur- und Philosophieklassen unterrichtet werden. Das *»Umschreiben der Geschichte«* begann in der zweiten Hälfte der 40er Jahre: Alle wichtigen Reformunternehmungen der Vergangenheit wurden im kommunistischen Sinne uminterpretiert. Deshalb verlor die Mittelklasse (inklusive der Intelligenz) ihre Wurzeln in der Tradition, die eine gewisse Kontinuität der Werte sicherte und eine Identifikationsgrundlage für das politische Handeln abgab. Die Umbewertung schloß große Teile der historischen Tradition ein, der Religion, aber auch zivile Werte wie die relative Autonomie der Privatsphäre, oder das Konzept der nationalen Identität und des Privateigentums als Teil der zivilen Qualitäten und Rechte usw.

genermaßen politisch akzeptable und erwünschte Tatsachen und Werte, die zu Hause heimlich abgelehnt wurden. Diese doppelte Erziehung führte notwendigerweise dazu, daß sowohl elterliche als auch schulische Wertesysteme diskreditiert wurden.

Der Sozialisierungsprozeß wird durch die negativen Einstellungen der Schüler zu ihren Schulen stark behindert. Diese Einstellungen rühren größtenteils von der unpersönlichen Art des Lehrens her, für die der »Frontalunterricht«, der trotz vermehrter Reformversuche in den meisten ungarischen Klassenzimmern zu beobachten ist, charakteristisch ist⁹. Den für sie wichtigsten Einflüssen scheinen junge Menschen in ihrer Freizeit ausgesetzt zu sein, die sie außerhalb des Haushalts und der Schule verbringen.

2. Freizeitaktivitäten als Mittel der Sozialisierung

Die meisten Schüler in unserer Untersuchung wünschten, sie hätten mehr *Freizeit*, und finden, daß *schulische Pflichten die Auswahl ihrer Freizeitaktivitäten über Gebühr beeinflussen*¹⁰.

»Die Schule selbst ist nicht in der Lage, neue kulturelle Verhaltensmuster und Anforderungen zu entwickeln, aber sie läßt den Schülern auch nicht genügend Zeit, um diese Art von Bedürfnissen an anderen Institutionen zu orientieren. ... Schüler haben keine Möglichkeiten, ihre Vorlieben und Bestrebungen zu realisieren. Es scheint so zu sein, daß sie wegen der konstanten Einschränkung bzw. fehlenden Befriedigung ihrer Wünsche und Bedürfnisse ihre Freizeit nicht als solche erfahren ...«¹¹.

Die meisten ungarischen Jugendlichen in unserer Stichprobe verbringen ihre Freizeit erwartungsgemäß mit Freunden und Klassenkameraden, obwohl die Anzahl derer, die in ihrer Freizeit oft alleine sind oder viele Stunden auf der Straße verbringen, erstaunlich groß ist.

Die *unbedeutende Rolle der Familie und der Verwandten in den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen* scheint für Ungarn charakteristisch zu sein. Erwachsene geben keine Aktivitätsmuster vor und versuchen selten, ihre persönlichen Hobbies und ihren Geschmack zu übertragen – sie haben einfach nicht genug Zeit. Obwohl die meisten Ungarn nicht mehr als zweimal in ihrem Leben umziehen und die Größe des Landes häufiges Zusammentreffen nicht verhindert, sehen die meisten ungarischen Teenager ihre Großeltern nur zu Weihnachten, Ostern und bei Beerdigungen. Solange die

9 Vgl. PATAKI, J.: Political Changes Necessitate Educational Reform. Report on Eastern Europe 2 (1991), 18, S. 20–24; vgl. außerdem KOZMA, T.: The Structure of Educational Policy-making in Hungary in 1960's and 1970's. Comparative Education 22, (1986) 2, S. 123–143.

10 Gymnasiasten haben nach einer neueren Untersuchung im Allgemeinen täglich 7 Stunden Schulpflichten und verbringen den größten Teil der Wochentage damit, sich für die Schulstunden des nächsten Tages vorzubereiten – ohne sich ausruhen zu können und deshalb mit geringer Effizienz. Ihre Freizeit wird auch durch die Schule bestimmt: Keine zeitraubenden Freizeitaktivitäten werden bevorzugt, Fernsehen dominiert (täglich 197 Minuten), während »Gespräche« mit Familienmitgliedern weit dahinter zurückliegen, sie machen nur 25 % der Zeit aus, die vor dem Fernseher verbracht wird.

11 LAKI-FAZEKAS, Cs.: Life Style of Students Today. In: CAZSÓ, F./STUMPF, I. (Hrsg.): Youth and the Change of Regime. Institut für Politologie der ungarischen Akademie der Wissenschaften, Budapest 1992, S. 159–174, bes. S. 173.

Kinder noch klein sind, werden die Großeltern häufig während der Ferien besucht, aber sie geraten in völlige Vergessenheit, sobald keine »Kindesbetreuung« mehr nötig ist. Die Rolle der Familien im Leben der ungarischen Jugendlichen ist die des *Versorgers*: Heranwachsende, Universitätsstudenten und sogar junge Arbeiter oder Berufstätige sind in ihren finanziellen Bedürfnissen fast vollständig von ihren Familien abhängig. Zeitarbeiten anzunehmen wird in einem Land, in dem fast 30% der Erwachsenenbevölkerung arbeitslos ist, immer schwieriger, aber Teilzeitarbeit hatte nie eine Tradition in diesem Land¹². Geringe finanzielle Mittel beschränken die Freizeitmöglichkeiten und könnten teilweise dafür verantwortlich sein, daß es viele gibt, die anscheinend nichts zu tun haben und nicht wissen, wo sie hingehen sollen.

Weniger als die Hälfte der Jungen und Mädchen verbringen einen großen Teil der Freizeit mit ihren Eltern – Gymnasiasten wesentlich mehr als zukünftige Facharbeiter. *Der Prozentsatz derjenigen, die Sport treiben, ist alarmierend gering*: Nur ein Viertel der Mädchen und wenig mehr als ein Drittel der Jungen gehen irgendeiner sportlichen Aktivität nach. In dieser Hinsicht scheinen Gymnasiasten und Berufsschüler sehr ähnlich zu sein. »Kulturereignisse« (Theater, Konzerte, Ausstellungen usw.) *sind genauso unattraktiv* – nur ein wenig mehr als ein Zehntel der Jungen und Mädchen geht oft zu Kulturveranstaltungen und ein Fünftel nie. Hier sind die Ergebnisse für Gymnasiasten und Berufsschüler auch sehr ähnlich. In seiner oben genannten Untersuchung kommt K. GÁBOR zu ähnlichen Befunden: In den frühen 90er Jahren tendieren Gymnasiasten dazu, das Niveau ihrer Freizeitaktivitäten zu »senken«. Ihr Verhalten ist demjenigen der Facharbeiterschüler ähnlicher als dem der Universitätsstudenten. In einer geplanten Forschungsarbeit über die Geschmacksrichtungen von Heranwachsenden werden wir wahrscheinlich in der Lage sein, im Detail die Geschmacksmuster zu analysieren, die der Tatsache zugrunde liegen, daß junge Menschen sehr viel weniger als vorangegangene Generationen daran interessiert zu sein scheinen, die »hohe Kultur« anzunehmen. Auf akademische Interpretationen historischer Stile gerichtete Kunsterziehung scheint verantwortlich zu sein für das fehlende Interesse an und die unzureichende Information über Orte, an denen Kunsterfahrungen gesammelt werden können¹³.

3. Ideen, Meinungen und Vorurteile – Jugendliche interpretieren »heiße politische Themen«

Politisches Engagement ist ein neues Merkmal ungarischer Jugendlicher und ein Zeichen, daß nach Jahrzehnten der »Dissozialisierung« sich unter den Jugendlichen

12 Eine Reihe von Fragen in unserem Fragebogen erkundigten sich danach, wieviel Freizeit mit dem Geldverdiensten verbracht wird. Nur ein geringer Teil der Jugendgruppe, die wir befragt haben, arbeitet regelmäßig, um zum Familieneinkommen beizutragen, aber 11,4% der Jungen und 9% der Mädchen arbeiten oft, während 46,7% und 39,6% gelegentlich freiwillig arbeiten, um persönliche Ziele zu realisieren.

13 Eine Kurzgeschichte der ungarischen Kunsterziehung im Englischen findet sich bei KÁRPÁTI, A.: The History of Art Education in Hungary. In: CHAVANNE, M.F. (Hrsg.): International Tendencies in Art Education. Paris (im Druck).

eine politische Kultur entwickelt. Wir haben ihre Einstellungen zu folgenden »heißen politischen Themen« ermittelt:

- »Soziale Marktwirtschaft erhöht das Lebensniveau von allen.«
- »Die Unternehmer beuten uns aus.«
- »Ungarn braucht einen strengen Führer.«
- »Kapitalismus sollte abgeschafft werden.«
- »Demokratie ist die beste Form der Regierung.«
- »Faschismus in Deutschland finde ich fürchterlich.«
- »Ungarn sollte seine alten Grenzen erhalten.«
- »Ungarn gehört den Ungarn!«
- »Ich glaube an ein vereinigtes Europa.«
- »Emigranten verursachen Arbeitslosigkeit.«
- »Ausländer sollten ausgewiesen werden.«
- »Die meisten Kriminellen sind Ausländer oder Emigranten.«

Die Mehrheit der Jungen und Mädchen ist über das *Wiederaufleben faschistischer Ideologien* in Deutschland zutiefst besorgt und nimmt Anzeichen, daß es in Ungarn ähnliche Tendenzen gibt, wahr¹⁴. Gymnasiasten sind besorgter als Berufsschüler und reagieren auch auf ähnliche Themen stärker. Sehr viel mehr Jungen als Mädchen sind über die steigende Beliebtheit von ISTVÁN CSURKA – dem rechtsextremen Politiker der größten Regierungspartei – besorgt. Mädchen sind im Allgemeinen sehr viel weniger an Politik interessiert und kreuzen die »Keine-Meinung«-Alternative öfter als Jungen an. Es ist jedoch wichtig festzustellen, daß viele Jugendliche wünschen, daß »Ungarn seine alten Grenzen haben würde«. Berufsschüler unterstützen diese Idee stärker als Gymnasiasten, obwohl eine noch größere Anzahl sich für ein vereintes Europa ausspricht. Offensichtlich können die Jugendlichen diese beiden Themen in ihrer Mentalität miteinander verbinden.

Ein interessanter Teil der Untersuchung, der an anderer Stelle veröffentlicht wird, listet Paare gegensätzlicher Charaktermerkmale auf und fragt, welche von diesen am besten auf Mitglieder verschiedener Nationen passen. Die Auswertung der Gradeinteilungsfragen macht nationale Vorurteile sichtbar, die eines der größten Probleme des gegenwärtigen Ungarn sind¹⁵. STURZBECHER beschreibt »*Ausländerangst*« als ein

14 Während dies geschrieben wird, wird die Nationale Ungarische Partei, eine Formation, die geistig eindeutig an die ungarische faschistische Bewegung der Vorkriegszeit anknüpft, wegen antidemokratischer Agitation verfolgt. Dies ist der erste Fall in der Geschichte des neuen ungarischen Staates, daß eine Partei für ihre erklärten Meinungen und Ideen vor Gericht gebracht wird. Neo-faschistische Jugendgruppen wurden in mehreren Teilen Ungarns festgestellt. Ihre Demonstration zwang Präsident ÁRPÁD GÖNCZ während der zentralen Feier zum ungarischen Nationalfeiertag am 23. Oktober 1993, seine Rede zu unterbrechen und das Rednerpult zu verlassen.

15 Bisher hat unsere Aufgabe, äquivalente Antwortkategorien zu denen von STURZBECHER zu finden, keine ernsthaften Schwierigkeiten bereitet. Aber hinsichtlich der Auswahl von äquivalenten Nationalitäten wäre es unmöglich gewesen, eine eindeutige ungarische Alternative für Vietnamesen oder Polen zu finden – beides große Immigrantengruppen, billige Arbeitsreservoirs und eine von ihnen sogar eine ethnische Gruppe, die von Rassisten offen als minderwertig betrachtet wird. Unsere Auswahl fiel auf die Zigeuner – eine Minderheit, die schon immer das Objekt des ungarischen Rassismus war – und auf rumänische Immigranten – meistens ungarischen Ursprungs und größtenteils bestehend aus Facharbeitern, die sich mit der Hälfte des Lohnes eines ungarischen Facharbeiters oder sogar ungelernter Hilfskräfte begnügen. Zu unserer Zufriedenheit weigerte sich eine beträchtliche Anzahl von Studenten

charakteristisches Gefühl der Mehrheit ostdeutscher Jugendlicher und erklärt sie durch den Mangel an Arbeit und Wohnungen und die weit verbreitete Ansicht, daß Immigranten billige Arbeitskräfte sind, die Arbeitsplätze und Wohnungen einnehmen, die für Einheimische bestimmt sein könnten und sollten. In Ungarn ist Immigration ein relativ neues Phänomen, aber es beginnen sich ähnliche Gefühle zu manifestieren. Es besteht eine erstaunliche Ähnlichkeit zwischen den Einstellungen ostdeutscher Jugendlicher aus der STURZBECHER-Untersuchung und jenen unserer Stichprobe. Obwohl die Prozentzahlen für die Akzeptierung von Schlagwörtern wie »Ausländer raus!« und »Die meisten Kriminellen sind Ausländer!« geringer sind, werden diese Ansichten von einem guten Drittel der ungarischen Jungen geteilt. – Es ist jedoch tröstlich, daß sehr viel weniger Mädchen diese starken Vorurteile unterstützen. – Wie schon in der deutschen Untersuchung ermittelt wurde, sind Berufsschüler intoleranter als Gymnasiasten. Wir stimmen mit STURZBECHER völlig überein: Angst vor Immigranten ist eng mit der Angst, in der Zukunft keine Arbeit zu finden, verbunden. Da die meisten Ausländer, die in Ungarn Asyl beantragen, nicht Abiturienten, sondern Facharbeiter sind, haben zukünftige Akademiker keinen Anlaß, sie als Konkurrenz zu fürchten. Auch ist aufschlußreich zu sehen, wie Mitglieder verschiedener Nationen hinsichtlich ihres Übereinstimmungspotentials charakterisiert werden¹⁶

Es ist interessant zu bemerken, daß, obwohl mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen die Demokratie für die beste Regierungsform hält, ein gutes Drittel von ihnen keine Meinung zu diesem Thema hat – ein klares Anzeichen für den Verlust an Illusionen in einer »post-revolutionären« Ära. Die Anzahl derer, die Terrorismus unterstützen (13 von 427), ist gering genug, um als bedeutungslos betrachtet zu werden – wahrscheinlich handelt es sich bei diesen Antworten um einen Scherz angesichts der Langeweile des umfangreichen Fragebogens.

(fast 10%), diese Frage zu beantworten. Auf dem Fragebogen erklärten sie das Verfahren, einer Nation als Ganzes charakteristische (zur Hälfte negative) Merkmale zuzuordnen, zu einer »faschistischen Praxis« oder zu einem »klaren Zeichen des Chauvinismus«. Dennoch beantwortete die Mehrheit die Fragen, und ihre Einstellungen spiegeln eindeutig Vorurteile wider, die auch für die Erwachsenen charakteristisch sind.

16 Hier sind einige typische Befunde der Analyse derjenigen Fragen, die die Charakterisierung von Nationen erforderten. In den Augen ungarischer Jugendlicher sind die Zigeuner bescheiden, unordentlich, schmutzig, intolerant, dumm, geizig, gerissen und undiszipliniert; rumänische Immigranten werden fast gleichermaßen negativ beschrieben. Deutsche – in Ungarn traditionell Vorbilder, was Nüchternheit, Effizienz und Fleiß angeht – werden als ordentlich, sauber, mutig, selbstbewußt, diszipliniert und intelligent angesehen, aber auch als unterdrückend, intolerant, eingebildet und nur wenig kooperativ. Folgendes ist eigenartig festzustellen: Während es nur wenige bedeutsame Unterschiede in der Einschätzung der beiden erstgenannten Nationalitäten gab, werden die Deutschen von Gymnasiasten und Berufsschülern – deren Urteil über die Deutschen nicht so positiv ist – sehr unterschiedlich beurteilt. Mädchen tendieren dazu, neutralere Urteile abzugeben als Jungen. Wenn es darum ging, die eigenen Landsleute zu beurteilen, gaben auch die Jungen neutrale Urteile ab. Je mehr jemand über eine Nation weiß, desto schwerer fällt es ihm, dieser als Ganzer ein einzelnes Merkmal zuzuordnen. (Methodisch stellt uns diese Tatsache vor viele Fragen. Um nationale Vorurteile herauszufinden, wäre es vielleicht besser gewesen, Geschichten, die ein charakterliches Merkmal illustrieren, zu benutzen und nach der möglichen Nationalität der beschriebenen Personen zu fragen; oder zu fragen, wie Witze über die Mitglieder einer Nation beurteilt werden).

4. Befürchtungen und Hoffnungen für die Zukunft

In mehreren Umfragen stellten sich die Ungarn als eine der pessimistischsten Nationen der frühen 90er Jahre heraus. Eine dieser Umfragen (z.B. Eurobarometer) wurde von der Europäischen Gemeinschaft Ende 1992 in Auftrag gegeben. Sie arbeiten mit repräsentativen Stichproben aus 18 Ländern und sammeln Daten über politisch-ökonomische Einstellungen. Unter den erfaßten Nationen waren die Albaner am optimistischsten hinsichtlich zu erwartender Änderungen in ihrem Land; die Ungarn teilten sich mit den Armeniern den letzten Platz. In unserem Land fanden nur 18% der Menschen, daß das gegenwärtige politische System besser sei als das der Vergangenheit. 71% der Ungarn erklärten, daß es ihnen schlechter als vorher ginge. Hier hatte Rumänien mit 55% den niedrigsten Prozentsatz. Es ist erwähnenswert, daß 56% der Tschechen, deren Situation mit der unseren oft als ähnlich oder gleich angesehen wird, ihr Leben nach dem Regimewechsel als besser ansehen. Obwohl mehr als die Hälfte der Ungarn (57%) für 1993 keine positiven Erwartungen an die Entwicklung der nationalen Wirtschaft hegen, halten merkwürdigerweise 56% die Marktwirtschaft für ein gutes Modell.

1990 führte eine von ILDIKÓ SZABÓ geleitete Gruppe von Soziologen eine Untersuchung an 14jährigen Schulkindern in Budapest durch, die auf der Wortindexmethode basierte¹⁷. Sie zielte darauf ab, die Einstellung der Kinder zur Politik zu erheben. »Die Gleichheit der Menschen« war eine der anziehendsten Ideale für die Schülerinnen und Schüler. Aber sobald wir sie nach konkreten ethnischen Gruppen wie z.B. den Zigeunern, den Arabern, den Russen, den Tschechen und den Juden (die Aufzählung könnte mit Slowaken, Serben usw. fortgeführt werden) fragten, stellte sich heraus, daß das Ideal, das auf der Ebene der Verallgemeinerung akzeptiert wurde, nicht mehr funktionierte.

Es ist lohnenswert, die tatsächlichen Ängste der Kinder, wie sie sich in den ermittelten Abstufungen darstellen, zu betrachten. Antworten auf die Frage mit »Ich habe Angst vor ...« weisen folgende Verteilung auf:

1.	Zigeuner	44%
2.	Revolution	41%
3.	Atomkraftwerke	36%
4.	Streiks	35%
5.	Sozialismus	25%
6.	Armee	23%
7.- 8.	Zukunft	21%
7.- 8.	Kommunisten	21%
9.-10.	Araber	18%
9.-10.	Rumänen	18%
11.	Russen	15%

Die Antworten zeigen, daß bestimmte Gruppen (wie Zigeuner und Araber), gegenüber denen es Vorurteile gibt, auch Gegenstand von Ängsten sind.

17 PECHERON, A.: *L'univers politique des enfants*. Fondation National des Sciences Politiques. Paris 1974.

STURZBECHER stellt fest, daß unter ostdeutschen Jugendlichen hinsichtlich der Hoffnungen und Ziele ein Streben nach Normalität (»Normalitätssehnsucht«) beobachtbar ist. Hauptziel ist ein sicherer Arbeitsplatz, mit der Familie in einer anständigen Wohnung zu leben und ein Auto zu besitzen. Ungarische Jugendliche scheinen dieselben Werte vorzuziehen und teilen ähnliche Erwartungen mit der Erwachsenenbevölkerung in unserem Land. Nach einer unlängst vom Gallup-Institut durchgeführten Umfrage sind die Werteprioritäten in Ungarn in den letzten 15 Jahren im wesentlichen stabil geblieben. Erwachsene halten laut dieser Umfrage »finanzielles Wohlergehen« für immer wichtiger, aber auch »Gleichheit« – ein Konzept, das seine Attraktivität am Vorabend des neuen Regimes verloren hatte – gewinnt seinen Status zurück. Leute, die die Regierungsparteien unterstützen, ziehen christliche Werte wie Gehorsam vor; diejenigen, die die Opposition unterstützen, befürworten eher gesunden Menschenverstand, logisches Denken und Toleranz. Der Durchschnittswert der dominanten Werte änderte sich zwischen 1979 und 1992 nur wenig: Die ersten sechs Punkte auf jeder Prioritätenliste schließen Frieden, Familienleben, finanzielles Wohlergehen, Glück und Erfüllung sowie die Sicherheit des Heimatlandes ein. Natürlich definieren diese dominanten Werte die wichtigsten Ängste und Besorgnisse, die sich in den Ergebnissen unseres Fragebogens zeigen.

Ungefähr ein Drittel aller Jungen und Mädchen ist sich seiner Fähigkeiten unsicher, fast jeder Zweite unter den Jungen und Mädchen hat Zweifel, eine Arbeit zu bekommen; dabei ist nur ein Drittel nicht in der Lage, die eigenen beruflichen Ziele zu definieren.

»Wenn sie über eine längere Zeit (oder möglicherweise über Generationen) die Erfahrung machten, wenig Einfluß auf die Gestaltung ihres eigenen Lebens zu haben, wird ihr Gefühl der Wehrlosigkeit notwendigerweise steigen. Eine mögliche Folge ist, daß sie es aufgeben, ihre Zukunft zu entwerfen; »Lebensstrategien« entstehen gar nicht erst und ihr Leben gründet sich auf die Prinzipien (und die Moral) des »carpe diem« und des »Überlebens«. Wenn Unberechenbarkeit nur als ein negatives Phänomen betrachtet wird, werden die Menschen ihre Moralität dahingehend anpassen, daß sie den Erfolg nur in dem suchen, was gegenwärtig als sicher erscheint, und nicht in dem, was langfristig von Nutzen ist. Eine empirische Untersuchung aus dem Jahre 1982 zeigte, daß für die Jugendlichen die Idee des Erfolges nicht unbedingt positiv war. Ein beträchtlicher Teil von ihnen wünschte, nur mit dem Leben zurecht zu kommen und nicht unbedingt erfolgreich zu sein, viele waren der Meinung, daß nur diejenigen erfolgreich sind, die es nicht verdienen« – so lautet die Schlußfolgerung von ILDIKÓ SZABÓ¹⁸.

Die ungarischen Teenager in unserer Stichprobe bezweifeln, ob die soziale Marktwirtschaft tatsächlich zu einer Verbesserung der Lebensumstände und Perspektiven von Jugendlichen geführt hat, aber sie befürworten in keiner Weise das soziale oder wirtschaftliche System der Vergangenheit. Sie lehnen einhellig Schlagworte, die sich gegen Unternehmer und gegen den Kapitalismus richten und die sie oft von der Generation ihrer Eltern gehört haben, ab. Die für die 90er Jahre charakteristischen Subkulturen schließen in der Tat junge Unternehmer und Yuppies als zwei neue Gruppen ein, die sich durch Geschmack, Stil und neue Werte darstellen¹⁹.

18 SZABÓ, I.: Az érvényesülés konfliktusai (Die Konflikte des Erfolges). Medvetánc 1985, 2–3., S. 80.

Es ist interessant, diese Ergebnisse mit denen von STURZBECHER zu vergleichen: Während ostdeutsche Jugendliche die Marktwirtschaft eindeutig ablehnen, haben ungarische Heranwachsende eine positive Einstellung dazu. Für den ungarischen Leser ist es ziemlich erstaunlich, daß so viele Ostdeutsche den »Kapitalismus« loswerden wollen – gleich nachdem sie Jahrzehnte in einem praktisch nicht funktionierenden Sozialismus gelebt haben. Die Prozesse, die nach STURZBECHER diese Einstellungen erklären – der Verlust finanzieller Sicherheit, die Schließung öffentlicher Institutionen, die das Leben der Frauen erleichtern usw. –, können alle auch in unserem Land beobachtet werden.

Junge Menschen in Ungarn sind pessimistisch, aber sie betrachten sich nicht als Verlierer des Regimewechsels – ein Gefühl, das für ihre ostdeutschen Zeitgenossen charakteristisch zu sein scheint. Möglicherweise ist es der grundlegende Unterschied in den Einstellungen und Werten beider Gruppen. Obwohl das Leben in unserem Land nicht vielversprechend zu sein scheint, haben von den 412 Auskunftgebenden nur 17 Jungen und 10 Mädchen den definitiven Wunsch, ein besseres Leben im Westen zu suchen. In einer Zeit des bilateralen »brain drains« – westliche Länder ziehen ungarische Intellektuelle an, deren Einkommen im Vergleich zu westlichen Maßstäben lächerlich gering sind, während Ungarn aus ähnlichen Gründen zum Zielland osteuropäischer und ex-sowjetischer Fachleute wird – ist dieses Ergebnis sehr beruhigend. (Die Intentionen der Jugendlichen könnten sich natürlich ändern, wenn sie tatsächlich in den Arbeitsmarkt eintreten.)

Der Fragebogen endete mit offenen Fragen, die in beliebiger Auswahl beantwortet werden konnten. Mit der Auswertung dieser Fragen schließt unsere Analyse der Wertvorstellungen ungarischer Jugendlicher zu Beginn der 90er Jahre.

112 von 417 Befragten haben schon einmal an einer politischen Demonstration teilgenommen, die meisten nach 1988. Auch den politisch aktiven jungen Leuten fällt

19 »Die ersten charakteristischen Repräsentanten jugendlicher Subkulturen waren die sogenannten »csöves« – Vagabunden, die in den späten 70er Jahren entstanden. Punks machten ihr Debüt zu Beginn des Jahrzehnts und wurden bald von Skinheads gefolgt. Ein weiterer subkultureller Trend, der zuerst »new wave« und dann »underground« genannt wurde, wurde zumeist unter gebildeten Jugendlichen populär. Obwohl die Gründer den »underground« schon verlassen haben, sind neuerdings ähnliche Tendenzen entstanden.

Aus den späten 80er Jahren ist »Hard Rock«-Musik zurückgekehrt, ... Sie identifizieren sich als Rocker und »Heavy Metalists«.

Todes- und anderweltlich-orientierte »Okkult«-Subkulturen entstanden um die Jahrzehntwende und bestehen aus Satanisten, Grufties und verschiedenen illusionistischen Gruppen.

1991 gibt es unter ungarischen Jugend-Subkulturen auch mehrere Skinhead- und andere Gruppen, die sich als Faschisten identifizieren. Sie nehmen einen militanten Stand gegen ausländische Studenten und Zigeuner ein.

Zu Beginn der 80er Jahre artikulierten die Subkulturen die soziale Krise, indem sie Probleme wie Armut und abweichendes Verhalten (z.B. Drogensucht) aufwarfen. Sie waren eine Erinnerung daran, daß diese Probleme öffentlich nicht diskutiert werden konnten; tatsächlich waren nicht einmal die Worte selbst in den Massenmedien gestattet.

Gegenwärtige Subkulturen haben außerdem eine »Message«: Okkulte Subkulturen und die sich anschließende moralische Empörung entlarven den religiösen Einfluß und die Säkularisierung; die gewalttätigen, faschistischen Gruppen betonen die Probleme eines ausschließenden und intoleranten Nationalismus-Ethnozentrismus.« RÁCZ, J.: Subcultures of Hungarian Youth. In: GAZSÓ, F./STUMPF, I.: Youth and the Change of Regime. Budapest 1992; Institut für Politologie der ungarischen Akademie der Wissenschaften (in Englisch), S. 109–120, bes. S. 111–112.

es schwer, die Vergangenheit zu interpretieren. Nur 87 von 117 sind mit ihren historischen Kenntnissen zufrieden; die Mehrheit ist hilflos und unschlüssig in Fragen der Interpretation der Geschichte unseres Jahrhunderts.

Auf die Frage »Was bedeutet es für Sie, Ungar zu sein?«, äußerten mehr als 70% der Jugendlichen positive Gefühle. Gleichzeitig bemerkten 40%, daß es für sie eine Einengung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten bedeute, in einem »kleinen, armen Land« zu wohnen. Zuneigung zur Sprache (20%) und Kultur (30%) werden als wichtigste Bindungen an das Vaterland genannt. 10% nennen konkrete kulturelle Ereignisse, Künstler und Kunstdenkmäler, die sie mit Stolz und dem Gefühl der Verbundenheit mit nationalen Traditionen erfüllen. Was die Zukunft des Landes betrifft, so setzen mehr als 50% auf die Weiterentwicklung der Marktwirtschaft, 18% auf eine frei konvertierbare Währung, 12% auf eine erfolgreiche Adaption westlicher Gesellschaftsmodelle, 14% auf die Entwicklung einer humanistischen, demokratischen Gesellschaft.

Über *Sozialismus und Kommunismus* haben unsere Jugendlichen sehr unpräzise Vorstellungen. 46% der Befragten zeigten sich als politisch desinteressiert. Nur 21 von 417 Befragten meinen, daß es ihnen besser geht als vor 1988; in der Generation der Eltern sind mehr als 70% der Meinung, daß ihr Lebensstandard nach 1988 deutlich gesunken ist. Diejenigen, die auf unsere Fragen geantwortet haben, stellen fast alle fest, daß es in Ungarn vielleicht nie einen »richtigen« Sozialismus als Staatsform gegeben hat; sie halten den Kommunismus für etwas völlig utopisches und unrealisierbares. Über Demokratie haben Jugendliche ähnlich unpräzise Vorstellungen, obwohl sie sie als beste Staatsform ansehen. 11% stellen fest, daß Ungarn noch kein demokratisches Land sei; 12% meinen, daß die Demokratie ebenso unrealisierbar sei wie der Sozialismus und Kommunismus.

»Was würden Sie machen, wenn Sie König/Königin wären?« – lautete eine andere Frage. Die Jugendlichen nahmen diese witzig klingende Frage durchaus ernst. 23% der Teenager wollen als Staatsmänner/-frauen die ökonomische Lage des Landes verbessern, 10% wollen die »Demokratie einführen« und eine liberale Form der Regierung realisieren. Unter der »idealen Gesellschaft« verstehen die meisten finanzielle Sicherheit (einen sicheren Arbeitsplatz, eine kleine Wohnung für jeden), Geborgenheit und eine kalkulierbare Zukunft. Die Jugendlichen haben keine großen utopischen Erwartungen, stellen jedoch gleichzeitig fest, daß für sie selbst einfache Wünsche kaum realisierbar sind. Trotzdem möchten sie nicht emigrieren. Von den 417 befragten Personen möchten nur 15 im Westen leben und arbeiten. 95 möchten dort lernen, um anschließend in Ungarn einen Arbeitsplatz zu finden. Die anderen wollen zu Hause ihre Zukunft sichern. Die Antworten auf andere Fragen hinsichtlich der Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen zeigen, daß 16- bis 18jährige viel optimistischer sind als ihre Eltern und Großeltern. Mehr als 50% hoffen, ihre Pläne realisieren zu können, und nur 5% sind eindeutig pessimistisch. Die Antworten weisen zugleich auf einen Werte- und Einstellungswandel in den Zukunftsplänen und -entwürfen hin. Nur eine kleine Zahl der Befragten gibt an, eine Familie gründen und Kinder haben zu wollen. Auch Mädchen wollen »sich verwirklichen«, »ihr eigenes Leben gestalten«, »eine Karriere machen« und vielleicht nie heiraten. Emanzipation ist ein Phänomen des politischen Wandels in Ungarn. In sozialistischen Zeiten existierte so etwas wie

»Frauenbewegung« nur in staatlich organisierter Form als ein Betätigungsfeld für weibliche Bürokraten. Nach 1989 gründeten sich mehrere alternative Frauengruppen. Die Frauenfrage wird seitdem öfter unter soziologischen, ökonomischen und politischen Aspekten in den Medien behandelt. Eine Folge ist, daß sich das weibliche Ideal langsam ändert. Die jungen Frauen unserer Stichprobe sehen in dem Ideal einer Einheit von Familienmutter und vollwertiger Arbeitskraft eine unrealistische, sozialistische Vorstellung, die nie realisiert wurde. Dieses ältere Ideal wird inzwischen abgelöst vom Ideal einer aufgeklärten, berufstätigen, in führender Stellung sich befindenden und gleichzeitig femininen »Superfrau«. Für die meisten Jugendlichen stellt die eigene Herkunftsfamilie ein negatives Modell dar.

Als *größte Probleme der Jugend* werden übereinstimmend Sinnfragen, die Unsicherheit der Zukunft, Aggressivität und Drogenkonsum genannt. Diese Probleme sind, wie der Vergleich zu Befragungen vor 1989 ergibt, neuartig; eine Lösung für sie muß erst noch im Rahmen einer effektiveren Jugendpolitik und Modernisierung der Erziehung gefunden werden.

Anschrift des Autors:

Doz. Dr. Andrea Kárpáti, Loránd Eötvös Universität, Abteilung für Erziehungswissenschaften, H-1146 Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19–21, Ungarn

»Youth at risk«

Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels

Wie das bei vielen Idioms der Fall ist, die aus dem Amerikanischen übernommen werden, ist der erste Teil des von mir gewählten Themas »Youth at risk« nicht ohne weiteres ins Deutsche zu übersetzen. Wenn ich es dennoch als Metapher verwende, so sprechen dafür aus meiner Sicht drei Gründe:

- 1) Der letzte Teil »risk« weist in der Übersetzung ins Deutsche eine Mehrdeutigkeit auf, die es gestattet, mein Thema in einer bestimmten Weise anzulegen: Gefahr, Wagnis, Risiko werden in den gängigen Lexika als Übersetzungsmöglichkeiten genannt und im WEBSTERS findet sich die Umschreibung »Das dem Schicksal der Verletzung oder des Verlustes Ausgesetztsein«. Auf Jugend zurückgewendet kann das offensichtlich doppelt verstanden werden: Jugend kann dieser Gefahr in der jeweiligen individuellen Entwicklung, sie kann ihr aber auch durch das gesellschaftliche Umfeld ausgesetzt sein. Letzten Endes weist die Formulierung darauf hin, daß der Optimismus, der im Alltag oft mit der Phase der Jugend verknüpft ist – Jugendlichkeit als gesellschaftlicher Wert – zugleich auch eine gefährliche Komponente aufweist, die des Scheiterns (vgl. ENGEL 1992, S. 201f.). Insofern eignet sie sich besonders für pädagogische Betrachtungen, die bezüglich der Jugend diesen Aspekt des Scheiternkönnens im Horizont behalten müssen. Das andere in der deutschen Jugendforschung häufig verwendete Konzept, das des Moratoriums (vgl. z.B. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, Bd. 1, 1992), geht eher von der Idee eines Schonraums aus (vgl. SCHEFOLD/HORNSTEIN 1993, S. 919).
- 2) Gegenwärtig findet in den USA unter dieser Thematik im Verbund von Entwicklungs- und pädagogischen Psychologen mit Soziologen sowie Kriminologen eine breit angelegte Untersuchung in ausgewählten verschiedensten Settings mit dem Ziel statt, individuelle und gesellschaftliche Risikofaktoren für die Entwicklung Jugendlicher zu entdecken. Eine ebensolche Untersuchung ist für Teile Kanadas geplant. Die Metapher gestattet es also, die eigene Forschung mit der in den nordamerikanischen Ländern theoretisch sowie im Vergleich der empirischen Untersuchungen zusammenzuführen. Dazu besteht auch von jener Seite ein zunehmendes Interesse, weil die gegenwärtig in Europa verlaufenden Wandlungsprozesse als Möglichkeiten für die Prüfung von Theorien und Herausforderung für begleitende Forschung begriffen werden. Die Wirkungen von Settings, aber auch von Gesellschaften im Wandel können als Risikofaktoren untersucht werden. Forschungen dieser Art müssen, wenn sie erfolgreich sein sollen, als Längsschnittuntersuchungen angelegt sein (vgl. ENGEL 1992).

3) Ein letzter Grund ist darin zu sehen, daß die Metapher es gestattet, eine der pädagogischen Grundannahmen wieder in die Jugendforschung einzuführen: Wenn Jugend als Lebensphase ein Wagnis ist, so könnte eine der Strategien des Handelns gegenüber Jugendlichen darin bestehen, die Risiken zu mindern, indem deren Freiräume des Handelns eingeengt werden. Man kann das Wagnis aber auch dahingehend auslegen, daß es der Jugend aufgetragen ist, die für den Eintritt in das Erwachsenenalter notwendigen Wahlen zu treffen. Das gilt sowohl bezüglich der Ziele, z.B. in bezug auf den Beruf und das Leben ganz allgemein – als auch der Mittel und Wege. Jugendliche müssen erproben, wie sie Ziele, die sie für wünschenswert halten, mit Mitteln erreichen, die ihnen zur Verfügung stehen oder die sie sich verfügbar machen können. Dabei können sie sowohl an individuelle als auch an von der Gesellschaft gesetzte Grenzen stoßen.

Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungsweise wundert es nicht, daß Jugendliche im Vergleich zu anderen Lebensphasen häufiger abweichende Verhaltensweisen zeigen. Das Wagnis schließt also das Risiko des Scheiterns auf Zeit oder auf Dauer ein (vgl. HAGAN 1991). Damit ist der Bogen zum ersten der drei von mir genannten Gründe geschlossen. Das Wagnis besteht darin, im Prozeß des endgültig für sich verantwortlich Werdens, die eigenen Möglichkeiten zu erproben. Damit kann dann auch die Fremderziehung an ihr Ende kommen und ausschließlich in Selbsterziehung übergeleitet werden. Das kann man aus pädagogischer Sicht als die Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ansehen. Selbsterziehung meint in dieser Sichtweise Übernahme der Eigenverantwortlichkeit für Ziele sowie Mittel und Wege zu deren Erreichen.

An dieser Stelle tritt ein Mangel in Erscheinung, der der Erziehungswissenschaft als Disziplin geschuldet ist: Jugend als Lebensphase wird systematisch nicht thematisiert; allenfalls bestimmte Artikulationsformen – historisch z.B. die Jugendbewegung, sozialpädagogisch z.B. die Jugenddelinquenz oder schulpädagogisch Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I oder II. Jugend selbst verbleibt, um es mit SCHÜTZ (1971) zu formulieren, im Horizont. Die Disziplin hat sich aber bisher mehr mit den Bedingungen des Zustandekommens und Aufrechterhaltens pädagogischer Verhältnisse als mit der Frage beschäftigt, wie sie zu Ende gebracht werden.

1. Zur Problematik von Vergleichsuntersuchungen

Ein zweites vorzuklärendes Problem resultiert aus dem Anspruch, Resultate im Vergleich über verschiedene Kulturen präsentieren zu wollen. Am Beginn von größeren Untersuchungen dieses Typs stand HOFSTEDE (1980) mit seiner IBM-Studie mit dem Titel »Culture's Consequences«, in der er in einem 40-Länder-Vergleich Ähnlichkeiten und Differenzen bei IBM-Angestellten bezüglich deren Wertvorstellungen untersuchte, die er dann in die Dimensionen

- Machtgefälle
- Sicherheitsstreben
- Individualismus
- Maskulinität

unterteilte. HOFSTEDE konnte zeigen, daß sich für seine Stichproben in den Ländern ein Netz zwischen diesen Dimensionen wirken ließ, das daraus entstand, daß mit einer einzigen Ausnahme die beiden besten Rangpositionen von Ländern in einer Dimension immer mit mittleren oder hinteren Rangplätzen auf den anderen Dimensionen gekoppelt waren. Dennoch ist SMITH/BOND (1993, S. 42) zuzustimmen, die vor allem den Einwand formulieren, daß nicht die Mitglieder verschiedener Kulturen, sondern IBM-Mitarbeiter in verschiedenen Ländern untersucht worden sind und die Frage ungeprüft blieb, ob nicht IBM einen spezifischen Typ Mensch attrahiert.

Wesentlicher noch ist der Einwand, daß alle Meßinstrumente bei HOFSTEDE in der Tradition westlicher Industrienationen entstanden sind. So hat eine Gruppe von Wissenschaftlern, die sich CHINESE CULTURE CONNECTION (1987) nennt, Instrumente aus einer chinesischen Tradition entwickelt und bei einer Vier-Faktorenlösung nur hinsichtlich dreier Faktoren ähnliche wie HOFSTEDE extrahiert:

- | | |
|----------------------------|------------------|
| - Integration | - Kollektivismus |
| - Menschliche Herzlichkeit | - Maskulinität |
| - Moralische Disziplin | - Machtgefälle |

Keine Äquivalenz wurde für Sicherheitsdenken gefunden. Dafür ergab sich ein weiterer Faktor, den man mit »konfuzianische Arbeitsdynamik« bezeichnen kann.

SCHWARTZ (1992) hat bei vergleichenden Untersuchungen zwölf verschiedene Wertdimensionen erhalten, von denen SMITH/BOND (1993) aber annehmen, sie könnten als Verfeinerung der HOFSTEDESchen Klassifikation betrachtet werden, denn sie stünden keineswegs in Widerspruch zu jenen.

Als Kernfrage kristallisiert sich im Anschluß an solche Untersuchungen heraus, ob es so etwas wie kulturelle Universalien gibt, eine Annahme, die z.B. Ansätzen wie denen von PIAGET (1973) und KOHLBERG (1981, 1984) hinsichtlich der Ausprägung von Werthierarchien zugrunde liegt. Dann kann es zwischen verschiedenen Kulturen nur Differenzen in der Ausprägung der Merkmale, nicht aber Unterschiede in der Ausprägung der Merkmalskonfiguration selbst geben. Der größte Teil der bisherigen kulturvergleichenden Untersuchungen ist unter einer solchen allgemeinen Annahme durchgeführt worden.

So sind nach der Vereinigung Deutschlands eine Reihe vergleichender Jugenduntersuchungen durchgeführt worden. Dabei hat sich als eine allgemeine Tendenz in den Resultaten ergeben, daß Differenzen zwischen den Jugendlichen nicht so groß ausfallen, wie man bei Beginn der Untersuchungen vermutet hatte. Als Interpretation dieses Befundes bieten sich vier verschiedene Varianten an:

- 1) Jugend in Industriegesellschaften ist sich, unabhängig davon, ob es Unterschiede in der primären Sozialisation geben hat, von den Entwicklungsaufgaben her so ähnlich, daß Systemunterschiede nicht sichtbar werden (Konvergenzhypothese).
- 2) Jugendliche im Osten haben sich im Zuge der Vereinigung so schnell an Muster westlichen Denkens angepaßt, daß vorhandene Differenzen schnell eingeegnet worden sind (Assimilationshypothese).
- 3) Die innere Erosion in der ehemaligen DDR und in anderen Ländern des ehemaligen COMECON war so weit fortgeschritten, daß gerade für die Jugend wichtige

Angleichungsprozesse an den Westen bereits stattgefunden hatten (für die ehemalige DDR vgl. z.B. BEHNKEN, I. u.a 1991; Akkulturationshypothese).

- 4) Es handelt sich bei den Befunden um Artefakte, die durch die Art der verwendeten Meßinstrumente sowie der statistischen Methoden bei der Auswertung produziert worden sind (vgl. SCHEFOLD/HORNSTEIN 1993; BOEHNKE/MERKENS 1994).

Offensichtlich sind die Varianten 1 bis 3 erst diskutierbar, wenn die Variante vier abgeklärt ist.

Methodenprobleme werden in der Cross-Cultural-Psychology unter Themen wie

- Emic-Etic
- indigenous versus universalist constructs und
- verschiedenen Betrachtungen über Äquivalenz

diskutiert. Leider sind alle diese Unterscheidungen nicht so eindeutig, wie sie vorzugeben scheinen (vgl. MALPASS/POORTINGA 1987). Ebenso fatal ist es, daß man offensichtlich durch die Auswahl des statistischen Modells bei der Bearbeitung der Daten die Resultate im Hinblick auf Differenz oder Ähnlichkeit in erheblichem Maße beeinflussen kann (vgl. BOEHNKE/MERKENS 1994), so daß die Frage nach der richtigen Wahl des Modells oder des Ansatzes objektiv jedenfalls nur schwer entscheidbar ist. Nachprüfbar ist die Angemessenheit der jeweiligen Ergebnisse nur, wenn man die originalen Datensätze noch einmal zur Verfügung hat.

Im folgenden wird daher eine Auswertungsstrategie des sowohl als auch bevorzugt. Dadurch können am gleichen Datenmaterial unterschiedliche Facetten in den Vordergrund der Betrachtung treten. Dazu wird eine Vorgehensweise gewählt, die sich an der Unterscheidung emic-etic sowie dem Modell der unterschiedlichen Äquivalenzen orientiert. Drei verschiedene Stufen lassen sich bei letzterem unterscheiden:

- funktionale
- konzeptuelle und
- metrische Äquivalenz.

Funktionale Äquivalenz läßt im Hinblick auf Jugend fragen, ob ihr in unterschiedlichen in den Vergleich einbezogenen Gesellschaften die gleiche oder eine sehr ähnliche Funktion zukommt. Diese Frage ist vorab kaum entscheidbar, da sie immer Teil der empirischen Überprüfung ist. Für die hier vorgestellte Untersuchung stellt sie sich im übrigen nicht mit dieser Schärfe, weil es sich in allen Fällen um Schuljugendliche handelt, also Jugendliche in einer Phase, die am ehesten einen Vergleich über verschiedene Gesellschaften erlaubt.

Wieweit konzeptuelle Äquivalenz gegeben ist, ist einer der Punkte, den ich bei der Vorstellung der empirischen Resultate diskutieren will. Metrische Äquivalenz ist wiederum auf der Ebene der Instrumente angesiedelt. Nur wenn es sich um hinreichend gute Übersetzungen handelt, kann sie als gegeben angenommen werden.

Beginnt man die Betrachtung auf der Ebene der Äquivalenzüberprüfung, dann bedeutet das einen radikalen Perspektivenwechsel in bezug auf die eingangs zu diesem Abschnitt diskutierten Untersuchungen, weil auf der Ebene kulturspezifischer Konstrukte begonnen wird.

2. Werte und Einstellungen

Beide Begriffe werden im folgenden synonym verwendet, weil für den Gegenstand der Betrachtung der Gewinn einer systematischen Unterscheidung nicht zu erkennen ist. Die Kombination bietet aber den Vorteil, den Wertbegriff bei der Operationalisierung bis hin zur Einstellung verwenden zu können. Bezüglich des Themas meines Vortrages bedeutet das eine Einschränkung auf den Zielaspekt. D.h., die Frage wird dahin gewendet, ob sich Veränderungen von Wertvorstellungen beobachten lassen, die von Risikofaktoren beeinflußt werden.

Für die Erziehungswissenschaft bilden Werte eine der zentralen Kategorien bei der Konstituierung der von ihr untersuchten Praxis sowie der Forschung. Hinsichtlich der Praxis gilt dieses Diktum, weil der Wertbezug eines der Kriterien bildet, durch das sich erzieherische von sonstigen alltäglichen Handlungen unterscheiden lassen, für die Forschung gilt dann, daß sie genau diesen Wertbezug in den Blick nehmen muß, um Erziehung von anderen Prozessen unterscheiden zu können. Indem Erziehung die Frage nach dem Wozu impliziert, stellt sich ein solcher Zusammenhang sozusagen natürlich her und ist auch insbesondere von den Vertretern einer empirischen Erziehungswissenschaft in dieser Weise gesehen worden (vgl. z.B. BREZINKA 1969). So einleuchtend eine solche Beziehung erscheinen mag, sie reicht solange nicht aus, wie nicht dargestellt ist, in bezug auf was Werte Relevanz erlangen können.

Da Menschen in Interaktionen handeln, kann erst der Bezug des Wertes zum Handeln Aufschluß darüber geben, warum die eben aufgestellte Relevanzbehauptung für die Erziehungswissenschaft zutrifft. Handeln setzt in der Differenzierung von SCHÜTZ (1974) die Handlung als vorentworfenen Plan voraus, stellt also über die Handlung vermittelt eine Selektionsentscheidung dar. Werte werden in vielen Betrachtungen als eines der Kriterien angesehen, welches beim Vorentwurf des Handelns mitwirkt. Wertgesichtspunkte sind geeignet, »die Limitationen in der Wahl von Mitteln und Zwecken zu begründen« (LUHMANN 1985, S. 279). Werte sind stilisierte Erwartungen, »zu denen man sich allgemein bekennen kann, selbst wenn entsprechende Wirkungen im Augenblick oder überhaupt nicht entstehen« (LUHMANN 1973, S. 36). Mit Werten kann man aus dieser Perspektive ganz allgemein das Vorziehen von Zuständen oder Ereignissen bei Handlungsalternativen deuten. Damit ist nicht gemeint, daß Werte im Sinne eines kausalen Modells Handeln beeinflussen, es wird nur auf einen Zusammenhang verwiesen, der darin besteht, daß Werte Handeln beeinflussen können, wenn aus zwei oder mehr Alternativen gewählt werden kann (vgl. JAUFMANN/KISTLER 1992).

3. Zur Auswahl der untersuchten Wertvorstellungen und Einstellungen

Beim Vergleich von zentral- und osteuropäischen Ländern in bezug auf Wertvorstellungen bietet es sich an, solche Werte und Einstellungen auszuwählen, bei denen man ein Maximum an Differenz vermuten kann. Das könnte bei Arbeit der Fall sein. Bezüglich der Arbeit hat es in den westlichen Industrienationen und speziell der Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von Untersuchungen und eine anhaltende

Diskussion zum Wert der Arbeit gegeben. Dabei hat sich als eine gemeinsame Tendenz der Interpretation die Vermutung einer zunehmenden Skepsis Jugendlicher gegenüber der Arbeit ergeben (vgl. BROCK/OTTO-BROCK 1992). Dieser verbreiteten Sicht wird von BROCK/OTTO-BROCK (1992) die These entgegengesetzt, daß es eine Verschiebung innerhalb der modernen Arbeitsorientierungen gegeben habe. Damit wird implizit kritisiert, daß die Diskussion den Wert der Arbeit selbst wenig berücksichtigt hat. Im Gegenteil wurde Arbeit als etwas für das Leben Notwendiges gesehen (vgl. MERKENS 1990). Entsprechend ist es zu einer Theorie der Bildung, die die Arbeit als Ausgangspunkt wählt, in westlicher Tradition nicht gekommen, obwohl es zahlreiche entsprechende Bemühungen gegeben hat. Allenfalls wurde es erreicht zu behaupten, daß Arbeitsleistung, häufiger aber berufliche Bildung, der Allgemeinbildung äquivalent sei. Im Unterschied dazu ist die Bildung und Erziehung in den Ländern, welche zum ehemaligen COMECON gehörten, auf die polytechnische Bildung und Erziehung ausgerichtet worden. Das Ziel war es dabei, die Arbeit als konkrete Entäußerung ins Zentrum der Erziehung und Bildung zu stellen. Während ihr in den westlichen Überlegungen zu Erziehung und Unterricht eine eher marginale Position zufiel, nahm sie in den theoretischen Erwägungen und in den Versuchen, diese in Praxis umzusetzen, in den östlichen Ländern eine zentrale Position ein. Es ist daher anzunehmen, daß sich in West- und Osteuropa unterschiedliche Konzeptualisierungen von Arbeit ausgebildet haben. Diese These soll im folgenden erstens geprüft und zweitens untersucht werden, ob sich in den osteuropäischen Ländern eine Veränderung der Einstellung zur Arbeit abzeichnet.

Speziell zum Wert bzw. der Einstellung zur Arbeit sind acht Fragen gestellt worden. Diese Fragen sind in der ehemaligen DDR in Untersuchungen der Abteilung Bildungssoziologie der ehemaligen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften seit dem Ende der 70er Jahre in derselben Form gestellt worden. Sie sind so zuerst in die Berlin-Studie und später in die internationale vergleichende Untersuchung Jugendlicher in Zentral- und Osteuropa übernommen worden. Der Wortlaut der Fragen soll zunächst aufgeführt werden:

- 1) Ohne Arbeit wäre das Leben sicherlich sinnlos (B 22a, C 22a).
- 2) Ohne Arbeit kommt man kaum zu Geld, kann man sich nicht viel leisten (B 22b, C 22b).
- 3) Man sollte versuchen, auch ohne Arbeit glücklich leben zu können (B 22c, C 22c).
- 4) Man braucht die Arbeit einfach, um ein geregeltes Leben zu führen (B 22d, C 22d).
- 5) Hauptsache ist, daß man neben der Arbeit noch genügend Zeit und Muße für sich und seine Hobbys findet (B 22e, C 22e).
- 6) Hauptsache ist, daß man eine Arbeit hat, bei der man sehr gut verdient (B 22f, C 22f).
- 7) Hauptsache ist, daß man eine interessante Tätigkeit ausüben kann, die den eigenen Neigungen entspricht (B 22g, C 22g).
- 8) Hauptsache ist, daß man es in seinem Beruf zu etwas bringt, das auch die Achtung anderer findet und einen weiterkommen läßt (B 22h, C 22h).

B 22 = Meßzeitpunkt (MZP) 1; C 22 = MZP 2

4. Ergebnisse

Daten sind für diese Untersuchung an zwei Meßzeitpunkten erhoben worden. Der erste erstreckte sich von Oktober 1991 bis April 1992 und der zweite von Oktober 1992 bis April 1993. Zum Meßzeitpunkt 1 wurden Befragungen in Ost- und Westberlin, Frankfurt/Oder, Slubice, Prag, Warschau, Moskau und Ioannina durchgeführt. Zum Meßzeitpunkt 2 kamen noch Stichproben in Bratislava, Budapest, Sofia und Korfu hinzu. Zu beiden Zeitpunkten wurden Stichproben mit ungefähr 600 Schülerinnen und Schülern gezogen, die die Klassen 7 bis 10 besuchten. In allen Stichproben sind männliche und weibliche Jugendliche etwa gleich häufig vertreten, es gibt immer etwas mehr jüngere und etwas weniger ältere Jugendliche. Um zu überprüfen, ob die Annahme zutrifft, daß sich in den einzelnen Ländern Unterschiede in der Einstellung zur bzw. im Wert der Arbeit ausgebildet haben, wurden zuerst die Mittelwerte der einzelnen Items für die Länderstichproben berechnet (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Ergebnisse einer Befragung Jugendlicher in verschiedenen ost- und zentral-europäischen Ländern zum Wert der Arbeit 1992 (Mittelwerte)													
Item	Gesamt	Ioan	Korf	Mosk	OBerl	WBerl	Prag	Frank	Slub	War	Sofi	Bratis	Buda
Ohne Arbeit, Leben sinnlos	2,0	1,9	1,9	1,9	2,2	2,3	2,2	2,1	1,8	2,1	1,9	1,8	2,4
Ohne Arbeit, kein Geld	1,9	2,1	2,1	2,0	1,7	1,8	2,2	1,6	1,8	1,9	1,9	2,0	2,1
Ohne Arbeit, kein Glück	3,1	2,4	2,6	3,9	2,9	2,7	3,2	2,8	3,1	3,3	3,0	3,4	3,5
Arbeit, gereg. Leben	2,1	2,1	2,1	2,0	2,2	2,2	2,3	1,9	1,9	2,1	2,0	2,0	3,0
Zeit für Hobby	1,5	1,7	1,6	1,6	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4	1,3	1,4	1,3	1,6
Guter Verdienst	2,3	2,6	2,5	2,1	2,5	2,5	3,1	2,1	1,8	1,7	1,9	2,7	2,8
Interessante Tätigkeit	1,6	1,8	1,7	1,6	1,8	1,9	1,5	1,8	1,5	1,3	1,5	1,5	1,6
Berufserfolg	1,9	1,7	1,7	1,9	2,3	2,4	1,9	1,9	1,9	1,8	1,7	1,8	2,1

Die Differenzen zwischen den Mittelwerten fallen bei den einzelnen Items nicht hoch aus. Dennoch sind die systematischen Unterschiede zwischen den Stichproben alle signifikant auf dem 1 %-Niveau oder einem noch höheren Niveau. Auf der Ebene der Einzelitems kann daher ein hochsignifikanter Unterschied in der Einstellung zur Arbeit zwischen den in die Untersuchung einbezogenen Ländern als gegeben angenommen werden. Jedoch treten keine Systemunterschiede zwischen ehemaligen COMECON-Ländern und westlichen Ländern auf. Für einen Teil der Städte waren die gleichen Fragen bereits im Jahr 1991 gestellt worden. Die Ergebnisse dieser Befragung sind in Tab. 2 (S. 100) dargestellt.

Tab. 2: Ergebnisse einer Befragung Jugendlicher in verschiedenen ost- und zentral-europäischen Ländern zum Wert der Arbeit 1991 (Mittelwerte)

Item	Gesamt	Joan		Mosk	OBerl	WBerl	Prag	Frank	Slub	War			
Ohne Arbeit, Leben sinnlos	2,0	1,9		1,9	2,2	2,4	2,0	2,1	1,8	2,0			
Ohne Arbeit, kein Geld	1,8	2,1		1,8	1,7	1,7	1,7	1,7	1,8	2,0			
Ohne Arbeit, kein Glück	3,0	2,4		3,7	3,0	2,6	2,9	3,0	3,3	3,3			
Arbeit, gereg. Leben	2,0	2,0		1,8	2,1	2,2	2,0	2,1	1,9	1,9			
Zeit für Hobby	1,5	1,7		1,6	1,5	1,5	1,3	1,5	1,4	1,3			
Guter Verdienst	2,3	2,6		2,1	2,5	2,5	2,8	1,7	1,7	2,8			
Interessante Tätigkeit	1,6	1,8		1,6	1,7	1,9	1,4	1,7	1,5	1,3			
Berufserfolg													

Der Vergleich der beiden Tabellen 1 und 2 offenbart eine erstaunliche Tatsache: Obwohl in die Untersuchung 1992 vier Stichproben mehr einbezogen worden sind, fallen die Mittelwerte für die Gesamtstichprobe an beidem Meßzeitpunkten etwa gleich hoch aus. Das kann als Indikator dafür angesehen werden, daß die von uns gefragten Merkmale entweder in allen Ost- und Zentraleuropäischen Ländern sehr ähnlich eingeschätzt werden oder, wenn man einen Blick auf die Stichproben wirft, die in den gleichen Ländern an den unterschiedlichen Meßzeitpunkten vorhanden sind, es sich um ein relativ stabiles Merkmal handelt, das bei den Befragten untersucht worden ist. Diese zweite Annahme wird auch dadurch bestätigt, daß bei einer Differenzbildung zwischen Meßzeitpunkt 1 und 2 für jeden der Jugendlichen, welche an beiden Untersuchungen teilgenommen hatten, für etwas weniger als 50% im Durchschnitt aller Items gar kein Unterschied ermittelt werden konnte. Größere Verschiebungen im Sinne einer negativeren Einschätzung der Arbeit hat es nur in der Prager Stichprobe gegeben. Die meisten Durchschnittsdifferenzen in den übrigen Stichproben liegen nahe bei Null. Damit stimmt überein, daß die Korrelation zwischen den Meßzeitpunkten 1 und 2, wie die Koeffizienten ausweisen, alle hochsignifikant sind. Die Koeffizienten schwanken zwischen .20

- Ohne Arbeit kommt man kaum zu Geld, kann man sich nichts leisten
- Hauptsache ist, daß man neben der Arbeit Zeit für Hobbys hat

und .48

- Hauptsache ist, daß man eine Arbeit hat, bei der man viel verdient.

Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, einen Blick auf die einzelnen Merkmalsausprägungen in den Stichproben zu werfen, indem die Frage gestellt wird, ob es so

etwas wie eine Rangreihe der Stichproben in bezug auf die Merkmalsausprägungen gibt (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Rangreihen der Stichproben für die Einstellung zur Arbeit								
Stichprobe	Ohne Arbeit, Leben sinnlos	Ohne Arbeit, kein Geld	Ohne Arbeit, kein Glück	Arbeit, gereg. Leben	Zeit für Hobby	Guter Verdienst	Interessante Tätigkeit	Berufserfolg
Sofia	3	5	6	5	5	3	2	2
Slubice	1	4	7	1	6	2	3	7
Warschau	7	6	9	6,5	1	1	1	4
Frankfurt	8	1	4	2	3	5	10	9
Bratislava	2	9	10	4	2	10	4	5
Korfu	4	10,5	2	6,5	9	8	8	1
Moskau	5	7	12	3	10	4	6	6
Ioannina	6	8	1	8	12	9	11	3
Ostberlin	9	2	5	9	11	7	9	11
Westberlin	11	3	3	10	7	6	12	12
Prag	10	12	8	11	4	12	5	8
Budapest	12	10,5	11	12	8	11	7	10

Die Reihenfolge der Stichproben in Tabelle 3 wurde auf der Basis der durchschnittlichen Rangplätze vergeben. Es zeigen sich auf diese Weise interessante Zusammenhänge, die so in der bisherigen Darstellung nicht hervorgetreten sind: Erwartbar ist, daß Stichproben, welche aus denselben Ländern kommen, bei dieser Gegenüberstellung nahe beieinander liegen. Dies trifft auch für Warschau und Slubice, für Korfu und Ioannina, etwas überraschend für Ost- und Westberlin, nicht aber für Frankfurt/Oder und Ostberlin zu. Speziell in Berlin scheint es so etwas wie einen Metropoleneffekt zu geben, der alle anderen Effekte überlagert. Um Systemunterschiede zu testen, ist nach dieser Betrachtung der Fall Berlin kein überzeugendes Exempel. Weiterhin wird sichtbar, daß die eingangs formulierte Vermutung, es lasse sich so etwas wie ein Systemeffekt bezüglich des Wertes der Arbeit nachweisen, nicht zuzutreffen scheint. Zwischen Ost- und Westberlin scheint konzeptuelle Äquivalenz gegeben zu sein. Die Rangplätze der Stichproben aus Korfu, Ioannina und Westberlin sind zwischen denen aus den ehemaligen sozialistischen Ländern angeordnet. Stichproben, die aus Ländern des ehemaligen COMECON kommen, nehmen die Rangplätze ein, die entweder die höchste Zustimmung zu der in den Items vorgegebenen Einstellung zur Arbeit signalisieren (Sofia, Slubice, Warschau) bzw. die höchste Skepsis erkennen lassen (Budapest, Prag). Interessant ist auch, daß sich zwischen Prag und Bratislava eine große Differenz zeigt. Das kann, ähnlich wie alle anderen Ergebnisse, in die Richtung interpretiert werden, daß kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Stichpro-

ben wahrscheinlich hoch wirksam sind. Diese scheinen jedenfalls stärker zu wirken, als das bei den Systemunterschieden der Fall ist. Gerade die Differenz Prag/Bratislava läßt das vermuten. Das kann alles nur im Sinne einer Hypothese formuliert werden, weil weitergehende Schlußfolgerungen der Basis gelegentlicher Stichproben nicht möglich sind.

Probleme bereitet es darüber hinaus, Resultate dieser Art inhaltlich zu diskutieren. Da nur gefragt wird, ob es Differenzen gibt, und diese Differenzen auch noch statistisch signifikant sind, kann man das konstatieren, aber nicht weiter interpretieren. Die Etic-Perspektive, welche die bisherige Auswertung geleitet hat, läßt im Prinzip nicht mehr zu. Will man mehr über die innere Struktur der Merkmalskonfigurationen wissen, dann empfiehlt sich eine andere Vorgehensweise.

In einem nächsten Schritt sind für beide Meßzeitpunkte explorative Faktorenanalysen gerechnet worden. Das Ziel dieser Prüfung war es herauszufinden, ob sich für die verschiedenen Stichproben eine ähnliche Dimensionierung der Items ergab, die die Schuljugendlichen zum Thema Arbeit beantwortet haben.

Tab. 4: Einstellung zur Arbeit bei zentral- und osteuropäischen Jugendlichen (Ergebnisse explorativer Faktorenanalyse) Meßzeitpunkt 1														
Item	Gesamt		Moskau		Ostberlin			Westberlin		Prag			Warschau	
	Fak 1	Fak 2	Fak 1	Fak 2	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2	Fak 1	Fak 2	Fak 3	Fak 1	Fak 2
B22a	.73		.75		.68			.69		.73			.77	
B22b	.60		.58		.54			.61					.71	
B22c	-.58		-.64		-.64				.55	-.53			-.55	
B22d	.60		.80		.57			.63		.69			.68	
B22e		.62		.50			.69		.62			.72		.58
B22f		.54		.71		.81		.68			.84			.64
B22g		.67					.75		.74			.78		.70
B22h		.62		.68		.81		.67			.70			.69

Die Daten in Tabelle 4 offenbaren einen interessanten Einblick: Für alle Stichproben aus ehemaligen COMECON-Ländern zeigen sich die gleichen Resultate, wenn man den ersten Faktor betrachtet (In Prag fällt die Ladung des zweiten Items niedriger als .50 aus, sie beträgt .45. Deshalb ist sie in Tabelle 4 nicht aufgeführt). Die vier Items geben eine Auffassung von Arbeit wieder, die sich dahingehend zusammenfassen läßt, daß das Leben ohne Arbeit sinnlos ist, man sie braucht, um ein geregeltes Leben führen zu können, man ohne sie nicht glücklich werden kann und man ohne sie kaum zu Geld kommt. In Westberlin ergibt sich ein anderes Bild. Hier entfällt das Item, daß man ohne Arbeit nicht glücklich werden kann und es treten an seiner Stelle zwei Items hinzu, daß man vor allem gut verdienen muß und Erfolg im Beruf haben müsse. Während in den ehemaligen COMECON-Ländern also ein Arbeitsbegriff vorherrscht, der auch das persönliche Glück an Arbeit bindet, ist in Westberlin eine eher instrumentelle Sichtweise der Arbeit vorherrschend. Das stimmt auch mit anderen Untersuchungen zur Arbeitseinstellung Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutsch-

land gut überein (BROCK/OTTO-BROCK 1992, S. 360). Dieses Resultat zeigt an, daß entgegen der eben formulierten Annahme konzeptuelle Äquivalenz zwischen Ost- und Westberlin nicht gegeben ist, daß diese aber zwischen den Nachfolgestaaten des ehemaligen COMECON sehr wohl vorhanden zu sein scheint. Insofern hätte der Mittelwertvergleich gar nicht vorgenommen werden dürfen: Das Verständnis von Arbeit scheint in den östlichen und westlichen Stichproben systematisch unterschiedlich zu sein.

In bezug auf die weiteren vier Items ergibt sich kein so einheitliches Bild, deshalb soll hier auf eine Interpretation verzichtet werden. Bezeichnend ist aber, daß sich für die ehemaligen COMECON-Länder mehr als Zwei-Faktorenlösungen nur daraus ergeben, daß sich diese restlichen vier Items in einigen Fällen auf zwei Faktoren verteilen.

Tab. 5: Einstellung zur Arbeit bei zentral- und osteuropäischen Jugendlichen (Ergebnisse explorativer Faktorenanalysen)															
Item	Gesamt			Ioannina			Moskau		Ostberlin			Westberlin			
	Fak1	Fak2	Fak3	Fak1	Fak2	Fak3	Fak1	Fak2	Fak1	Fak2	Fak3	Fak1	Fak2	Fak3	
C22a	.72			.62			.63		.76			.82			
C22b	.70			.80			.54		.55			.66			
C22c			.86			.78		.63	-.69					-.52	
C22d	.66					.56	.69		.61			.78			
C22e		.72			.60					.79			.82		
C22f				.58				.69			.82			.70	
C22g		.80			.81			.56		.84			.82		
C22h					.63			.54			.74				
Item	Prag			Warschau		Korfu			Sofia			Budapest			
	Fak1	Fak2	Fak3	Fak1	Fak2	Fak1	Fak2	Fak3	Fak1	Fak2	Fak3	Fak1	Fak2	Fak3	
C22a	.77				.78	.68			.71				.75		
C22b	.62				.63	.74			.71				.63		
C22c			.76		-.50			.81		.78			.66		
C22d	.71				.63	.53			.71						
C22e		.63		.63							.73			.71	
C22f			.64	.66		.63				.73		.77			
C22g		.80		.67			.85								
C22h		.61		.61			.77					.74			

Zum Meßzeitpunkt 2 hat sich einiges verändert (vgl. Tab. 5). Mit zwei Ausnahmen (Moskau, Warschau: Zwei-Faktorenlösung) ergeben sich in den übrigen Stichproben Drei-Faktorenlösungen. Zusätzlich wurden nunmehr mehr Stichproben in die Analyse einbezogen, weil entweder die Datensätze vollständig waren (Ioannina) oder erst-

mals aus den entsprechenden Städten Informationen vorlagen. Die Änderungen in der Faktorstruktur der Gesamtstichprobe können auf solchen Veränderungen beruhen. Das gilt im Prinzip auch für die Teilstichproben, weil diese teilweise neu zusammengestellt sind. Gibt es dennoch Wiederholungen, so können diese als besonders interessant gelten, weil sie auf der Basis gelegentlicher Stichproben in zwei aufeinanderfolgenden Jahren erreicht wurden. Sowohl in Moskau als auch in Warschau wird die Zweifaktoren-Lösung bestätigt. Aber nur in Ostberlin und Warschau bleibt die Zusammensetzung des ersten Faktors erhalten. In Prag und Moskau ändert sie sich. Beide Resultate zusammengekommen können als Hinweis dafür gelten, daß sich die inhaltliche Ausprägung des ersten Faktors zwischen den beiden Meßzeitpunkten mit Ausnahme von Ostberlin und Warschau verändert hat. Unterhalb der ähnlichen Mittelwerte hat es also in Stichproben eine Veränderung der Bedeutung gegeben, die der Arbeit zugemessen wird. Grob kann man diese Veränderung dahingehend charakterisieren, daß eine eher instrumentelle Sichtweise zunehmend an die Stelle einer eher humanistischen Sichtweise der Arbeit tritt. Mit BROCK/OTTO-BROCK (1992, S. 361) kann man diesen Wandel dahingehend interpretieren, daß eine zunehmende Anzahl Jugendlicher auch in den osteuropäischen Ländern skeptisch wird, daß sie in der Arbeit den Selbstverwirklichungsanspruch einlösen können, den sie einzulösen erwarten. Der Anstieg dieser Skepsis zeigt sich vor allem bei den männlichen Jugendlichen. In den ehemaligen Ländern des COMECON scheint sich eine gewisse Ernüchterung zu verbreiten, was den Wert der Arbeit bei Jugendlichen angeht. Das im Thema des Vortrages mit »risk« Angesprochene bezieht sich bei der hier verfolgten Fragestellung offensichtlich vor allem auf eine Veränderung der Bedingungen im gesellschaftlichen Umfeld, dem die Jugendlichen sich anzupassen beginnen. Sie erfahren ihre Auffassung von der Arbeit als nicht mehr angemessen.

Die Faktorenanalysen offenbaren eine erstaunliche Ähnlichkeit der Lösungen bei den verschiedenen Stichproben: Mit Ausnahme von Ioannina sind die drei Items

- daß das Leben ohne Arbeit sinnlos sei,
- daß man ohne Arbeit nicht zu Geld komme und
- daß man die Arbeit benötige, um ein geregeltes Leben zu führen,

immer in einem Faktor vereinigt. Bei Ioannina finden sich nur die ersten beiden Items. Darüber hinaus gibt es bei den griechischen Stichproben aus Korfu und Ioannina eine weitere Besonderheit. Das Markieritem ist hier das zweite, der wichtigste Aspekt ist also, daß man ohne Arbeit nicht zu Geld komme. Das wird auch dadurch deutlich, daß hier in beiden Fällen das Item zu diesem Faktor hinzutritt, in welchem der Zusammenhang von gutem Verdienst und Arbeit hergestellt wird. In allen anderen Stichproben zählt dieses Item nicht zu diesem Faktor. In Ostberlin und Warschau gehört zu diesem Faktor auch noch das Item, daß man ohne Arbeit nicht glücklich werden kann.

Betrachtet man also das Resultat der Faktorenanalysen, dann gibt es eine inhaltliche Auslegung des Wertes der Arbeit, der auf dem einen Extrem von Ostberlin und Warschau geprägt ist, mit einer der Idee der polytechnischen Bildung und Erziehung sehr ähnlichen Auffassung und auf der anderen Seite Korfu und Ioannina mit einer eher instrumentellen Sicht von Arbeit, die als notwendig betrachtet wird, um Geld zu verdienen. Diese Auswertung demonstriert, daß Zuschreibungen, wie sie sich bei-

spielsweise bei SCHREIBER (1992, S. 166f.) finden, daß Menschen im Ostblock eher wertkonform seien, was sich in einer weniger kritischen Haltung zum Auto und zur Technik auswirke, so nicht haltbar sind. Es hat eine anders dimensionierte Einstellung zur Arbeit und – das sei hinzugefügt – auch zur Technik gegeben, die sich nicht in der Dimension mehr/weniger abbilden läßt.

Eine andere Übereinstimmung zeigt sich in den meisten Stichproben dahingehend, daß die Items, in denen formuliert wird,

- die Tätigkeit müsse interessant sein und
- man benötige neben der Arbeit Zeit für Hobbys

gemeinsam auf einem Faktor laden. Jenseits dieser Gemeinsamkeiten gibt es eine Reihe von Unterschieden, die hier aber nicht interessieren sollen.

Die explorativen Faktorenanalysen haben Hinweise für Ähnlichkeiten und Differenzen in der Merkmalskonfiguration bezüglich des Wertes der Arbeit in den verschiedenen Stichproben gezeigt. Dabei zeichnet sich ab, daß ein Wandel in dieser Sicht gegenwärtig in den ost- und zentraleuropäischen Ländern zu beobachten ist, weil sich ein Jahr zuvor in einigen Aspekten divergierende Resultate ergeben hatten. Explorative Faktorenanalysen sind eine Methode, solche Unterschiede und Ähnlichkeiten herauszuarbeiten. Dabei befindet man sich dann in der Tradition des Emic-Ansatzes bzw. der indigenous constructs. Zumindest, was die Vorstellung von Arbeit angeht, scheint es aber dann eine Gemeinsamkeit in den Stichproben der Nachfolgestaaten des COMECON zu geben, die in einigen Stichproben noch um eine kulturelle Dimension erweitert zu sein scheint, wie die anderen Ergebnisse in Prag und Ostberlin andeuten.

Der Nachteil der Items muß darin gesehen werden, daß sie alle nicht nur eine Frage enthalten, sondern mindestens jeweils zwei. Deshalb wird im folgenden eine Indexkonstruktion vorgenommen, die mehr auf Inspektion und Entscheidung basiert und nicht von klassischen Verfahren der Indexkonstruktion ausgeht. Für die genannten Items der Einstellung zur Arbeit sowie weitere acht Items, in denen Alltagswerte gefragt wurden, die wiederum von der Arbeit bis zur Einschätzung der Familie bzw. von Freunden reichten, wurde zuerst eine Korrelationsmatrix erstellt, mit der die Interkorrelationen über beide Meßzeitpunkte erfaßt wurden. Für die Gesamtstichprobe derjenigen, die sowohl an der ersten als auch der zweiten Befragung teilgenommen hatten, fielen alle Korrelationskoeffizienten sehr signifikant aus. Insgesamt konnte die mit den Items festgestellte Einstellung zur Arbeit als zufriedenstellend stabil über beide Meßzeitpunkte angesehen werden. Deshalb wurden anschließend für den ersten Meßzeitpunkt die Interkorrelationskoeffizienten über alle Items zu Arbeits- und Alltagswerten berechnet.

Aus dieser Matrix wurden zwei verschiedene Indizes gebildet. Als Ausgangspunkt für den ersten wurde das Item gewählt:

- Hauptsache ist, daß man eine Arbeit hat, bei der man sehr gut verdient.

Alle anderen Items, die mit diesem Item höher als .15 korrelierten, wurden in den Index aufgenommen. Das sind die Items

- Im Alltagsleben kommt es auf gute Beziehungen an ... (.20),
- Ohne Arbeit kommt man kaum zu Geld ... (.20),
- Im Alltagsleben kommt es auf Geld an ... (.27),
- Im Alltagsleben kommt es darauf an, sich unterordnen zu lernen ... (.21),
- Hauptsache ist, daß man es in seinem Beruf zu etwas bringt ... (.35).

Nach dem gleichen Muster wurde ein zweiter Index im Anschluß an das Item gebildet:

- Im Alltag kommt es auf eine Arbeit an, die befriedigt.

Mit diesem Item korrelierten folgende Items in der erforderlichen Höhe:

- Im Alltag kommt es auf harmonisches Familienleben an (.25),
- Im Alltag kommt es darauf an, etwas gesellschaftlich Nützliches zu erarbeiten (.22),
- Im Alltag kommt es darauf an, daß man viel weiß und kann (.22),
- Ohne Arbeit wäre das Leben sicherlich sinnlos (.18),
- Man braucht die Arbeit, um ein geregeltes Leben zu führen (.16),
- Hauptsache ist, daß man eine interessante Tätigkeit hat (.15).

Eine der Bedingungen der Indexkonstruktion war, daß kein Item in beide Indizes aufgenommen werden sollte. Die Ausgangsitems wurden so gewählt, daß sich diese Bedingung erfüllen ließ. Der erste der so gewonnenen Indizes wurde INSAR (Instrumentelle Auffassung von Arbeit) genannt, weil in ihm alle jene Items versammelt sind, in denen es um Geld, Erfolg und Arbeit als Voraussetzung für Anderes geht. Der zweite Index wurde INTAR (Integrierte Auffassung von Arbeit) genannt, weil in ihm diejenigen Items versammelt sind, die Arbeit als einen Bestandteil des Lebens und des Alltags ansehen. Diese Indexkonstruktion erfolgt auf der Basis des Etic-Ansatzes. Deshalb beginnt die Auswertung in dieser Tradition, indem ein Stichprobenvergleich gerechnet wird (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Einstellungen Jugendlicher aus Ost- und Zentraleuropa zur Arbeit (Meßzeitpunkt 2)													
Index	Gesamt	Ioannina	Korfu	Moskau	Ostberlin	Westberlin	Frankfurt	Slubice	Warschau	Prag	Bratislava	Budapest	Sofia
INSAR	13,6	14,4	14,3	13,2	13,9	14,2	12,1	12,3	12,3	15,3	13,3	13,3	15,1
INTAR	12,8	13,0	12,9	11,8	13,8	14,5	12,8	11,5	11,6	12,8	13,8	15,0	12,6

Da der Index INTAR ein Item mehr enthält, hätten bei gleicher Intensität der Zustimmung oder Ablehnung die Werte für diesen Index immer um mindestens einen Punkt höher ausfallen müssen. Das Gegenteil ist der Fall. Das zeigt an, daß insgesamt die Zustimmung zu INTAR größer ist als zu INSAR. Nur in Westberlin und in Bratislava fällt die Zustimmungsdifferenz im Vergleich mit anderen Stichproben geringer aus. Während die Mittelwerte der Stichproben aus Ioannina und Korfu sowie aus Slubice und Warschau jeweils nah beieinander liegen und dies für Ost- sowie Westberlin in ähnlicher Weise gilt, zeigt sich für Ostberlin und Frankfurt/Oder jeweils

eine größere Diskrepanz. Der bereits einmal erwähnte mögliche Metropoleneffekt tritt also abermals auf. Am konsistentesten in bezug auf beide Arbeitsbegriffe ist das Antwortverhalten in den polnischen Stichproben, die für INSAR die Rangplätze 2 und 3, für INTAR die Rangpositionen 2 und 1 einnehmen. Im Unterschied variiert die Rangposition Prags von 12 zu 5. Der Vergleich der Stichproben läßt also Differenzen im durchschnittlichen Antwortverhalten erkennen. Wie die Variation der Stichprobenmittelwerte vermuten läßt, sind die Differenzen zwischen den Stichproben hoch signifikant. Jedoch gilt ebenso wie auf der Ebene der einzelnen Items die Einschränkung, daß Betrachtungen innerhalb des ETIC-Ansatzes nur schwer Gründe für das Antwortverhalten erkennen lassen. Das gilt insbesondere für den Fall der Mittelwertvergleiche, wie er bisher stattgefunden hat.

Nunmehr soll abermals die Perspektive der Auswertung verändert werden. Dazu werden die Stichproben herangezogen, für die neben Querschnittsuntersuchungen von zwei Meßzeitpunkten auch Längsschnittdaten zur Verfügung stehen. Da die Untersuchungen in Slubice und Frankfurt/Oder mit einer anderen Fragestellung durchgeführt worden sind, mußten diese beiden Stichproben ebenfalls ausgeschlossen werden, obwohl sie den zuvor benannten Kriterien genügten (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Reliabilitätskoeffizienten für die Indizes INSAR und INTAR								
Index	1991	Panel	1992	Panel	Ostberlin	Westberlin	Warschau	Prag
INSAR	.56	.62	.52	.58	.57	.61	.58	.48
INTAR	.59	.62	.56	.59	.50	.63	.63	.55

Diese Reliabilitätskoeffizienten fallen zwar nicht besonders hoch aus, erreichen aber ein zufriedenstellendes Niveau. Abschließend wurden getrennt nach Meßzeitpunkten für Gesamtstichproben sowie die Panelstichprobe auch auf der Ebene der Einzelstichproben multiple Regressionsanalysen gerechnet, um Einflußgrößen auf die Zielvariable INSAR bzw. INTAR zu ermitteln. Dabei wurden Wertvorstellungen, persönliche Eigenschaften, Schul- und Familienvariablen sowie biographische Variablen als unabhängige Variablen eingegeben. Die Resultate sind in den Abbildungen 1 bis 8 dargestellt. Es sind jeweils nur Betawerte $>.15$ in die Darstellung aufgenommen worden, um die Übersichtlichkeit zu erhalten.

Abbildung 1 (S. 108): Für alle drei Fälle ergibt sich ein einheitliches Bild. Die Wertvorstellung Leistungsorientierung und das Persönlichkeitsmerkmal Egozentrismus beeinflussen die Ausprägung der instrumentellen Einstellung zur Arbeit. Während in den beiden Querschnitten das Persönlichkeitsmerkmal immer den stärkeren Einfluß ausübt, ist es in der Panelstichprobe genau umgekehrt.

Abbildung 2 (S. 108): Auch in diesem Fall ergibt sich ein ähnliches Resultat für die beiden Meßzeitpunkte, nur das Resultat der Panelstichprobe weicht ab. Genau wie bei INSAR gibt es in allen drei Fällen einen Einfluß von Leistungsorientierung. Dieser ist

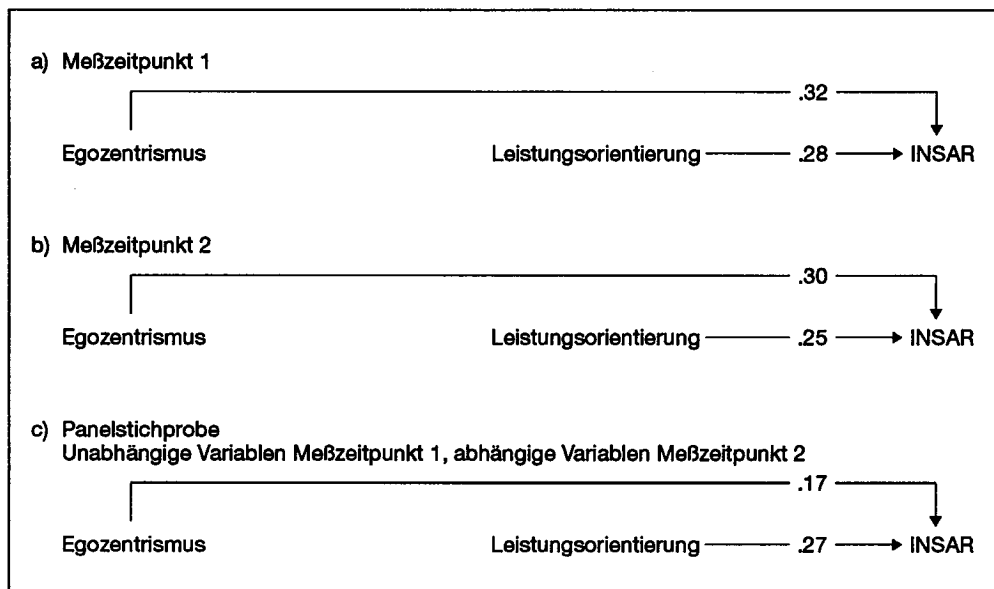


Abb. 1: *Einflußgrößen auf INSAR (Gesamtstichprobe)*

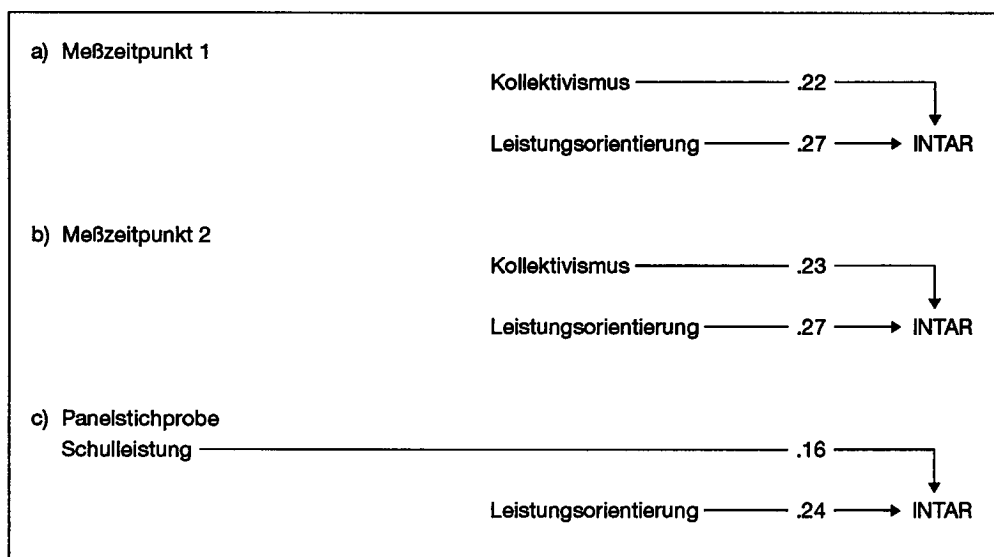


Abb. 2: *Einflußgrößen auf INTAR (Gesamtstichprobe)*

jeweils auch am stärksten. Daneben gibt es einen starken Einfluß der Einstellung zum Kollektivismus in den beiden Querschnittsstichproben. Da es sich hierbei um gelegentliche Stichproben handelt, die auch unterschiedlich viele Länderstichproben enthalten, kann das zweite Ergebnis im Sinne einer Wiederholungsuntersuchung inter-

pretiert werden. Es scheint sich hierbei um eine stabile Beziehung zu handeln, die zumindest in der Mehrzahl der Stichproben auch wiederzuentdecken sein muß. In der Panelstichprobe wird dann sichtbar, daß es einen Einfluß der Schule gibt, wenn es um die Ausprägung einer integrierten Einstellung zur Arbeit geht.

Die bisherige Analyse verbleibt immer noch im Rahmen des Etic-Ansatzes. Erst, wenn die Ebene der einzelnen Stichproben aufgesucht wird, kann der angekündigte Wechsel zur Emic-Perspektive erfolgen. Das soll im folgenden für drei Beispiele geschehen.

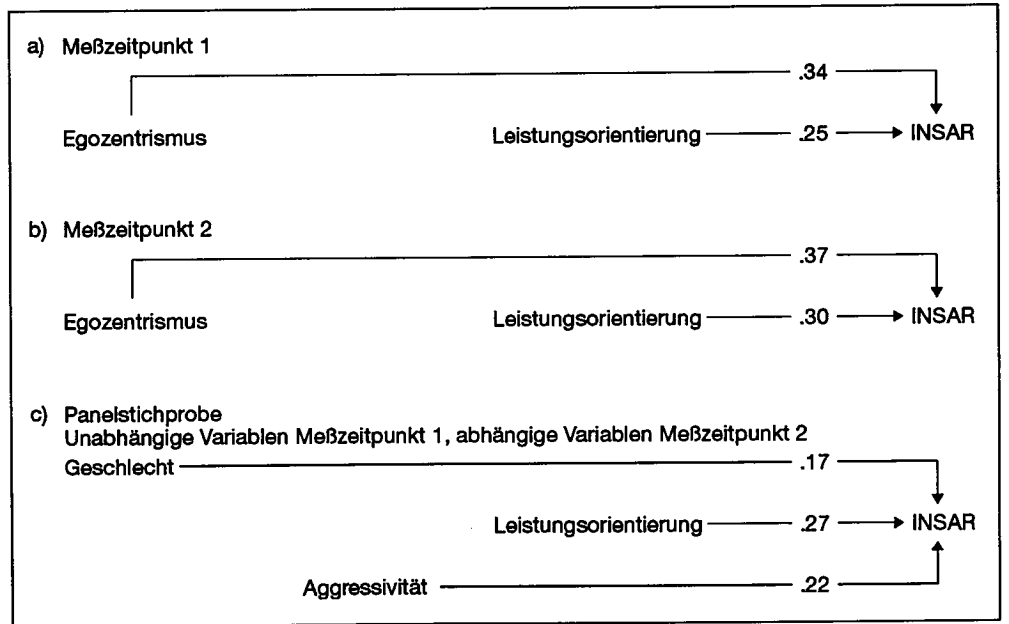


Abb. 3: Einflussgrößen auf INSAR (Ostberlin)

Abbildung 3: Für die Meßzeitpunkte 1 und 2 wiederholt sich in den Ostberliner Stichproben das Resultat der Gesamtstichprobe. Eine Änderung zeigt sich allerdings bei der Panelstichprobe mit einem deutlichen Geschlechtereffekt und einem sichtbaren Einfluß aggressiven Verhaltens zum Meßzeitpunkt eins auf eine eher instrumentelle Einstellung zur Arbeit zum Meßzeitpunkt zwei. Gerade dieses letztere Resultat zeigt, daß die instrumentelle Einstellung zur Arbeit zumindest auch unerwünschte Züge aufweist. Die Einstellung selbst aber bleibt trotz des fortschreitenden Wandels in Ostberlin in ihrer Beeinflussung stabil.

Abbildung 4 (S. 110): Während die Resultate für die Meßzeitpunkte 1 und 2 in Ostberlin für den Index INTAR mit den bei der Gesamtstichprobe erhaltenen Ergebnissen übereinstimmen, zum Meßzeitpunkt 2 tritt nur ein Alterseffekt derart hinzu, daß ältere Jugendliche eher zustimmen, verändert sich das Bild bei der Panelstichprobe

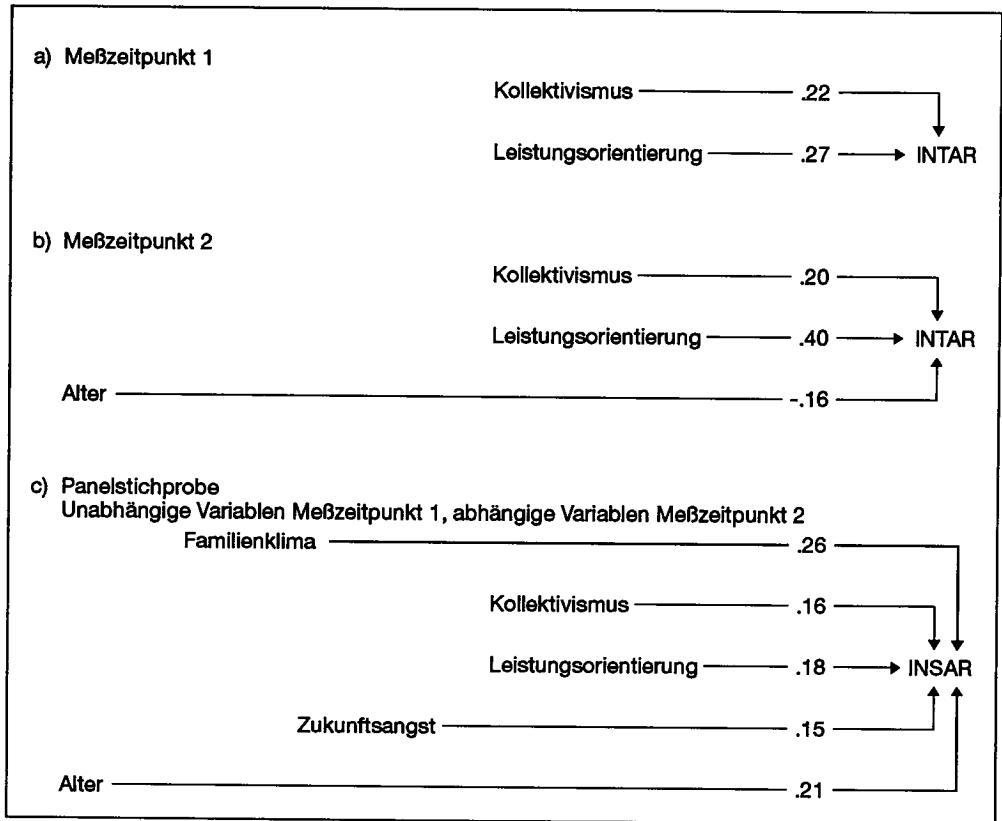


Abb. 4: Einflußgrößen auf INTAR (Ostberlin)

fundamental. Der stärkste Einfluß geht nunmehr vom Familienklima aus, an zweiter Stelle steht das Alter und erst in dritter Position findet sich die Leistungsorientierung. Neu hinzugekommen ist die Zukunftsangst. Das Beziehungsgeflecht nimmt deutlich an Komplexität zu, und es zeigt sich auch ein Einfluß einer Variable, die für eine der Sozialisationsagenturen steht, nämlich die Familie.

Abbildung 5 (S. 111): In Westberlin tritt bei der instrumentellen Einstellung zur Arbeit deutlich der Einfluß des Egozentrismus als entscheidende Variable hervor. Das zeigt sich insbesondere bei der Panelstichprobe. Außerdem zeigt sich ein Geschlechtereffekt derart, daß männliche Jugendliche dieser Auffassung von Arbeit eher zustimmen.

Abbildung 6 (S. 111): Im Unterschied zu allen anderen bisher vorgestellten Resultaten zeigt sich in Westberlin an keiner Stelle ein Einfluß des Kollektivismus auf die integrierte Sicht von Arbeit. Die Differenz INSAR/INTAR ist hier am geringsten, was auch daraus deutlich wird, daß bei der Panelstichprobe ein Einfluß des Egozentrismus hervortritt. Dieser hätte sich ebenso gezeigt, wenn beim Meßzeitpunkt 2 nicht nur

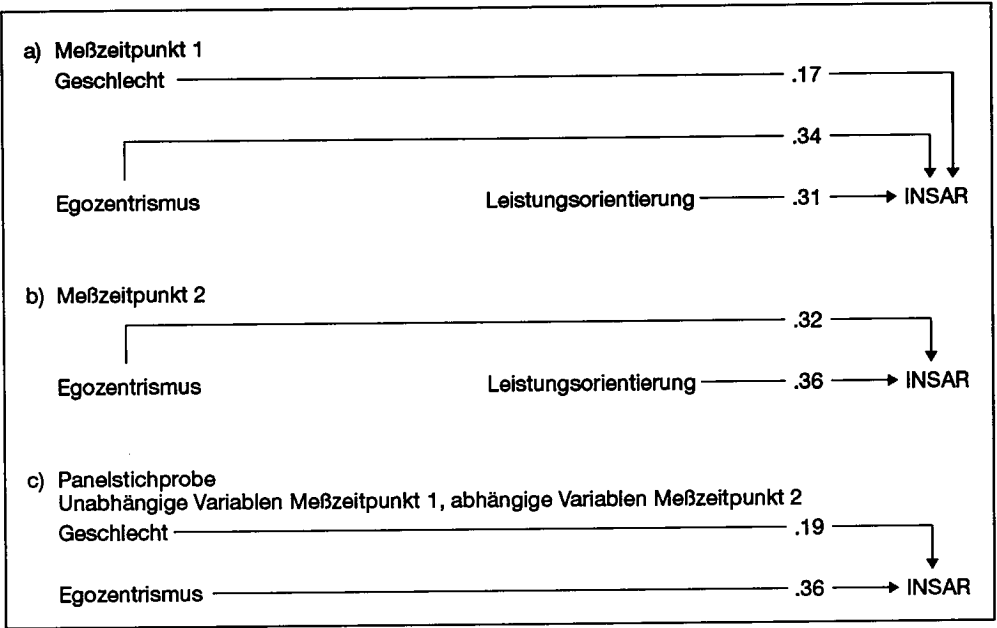


Abb. 5: Einflußgrößen auf INSAR (Westberlin)

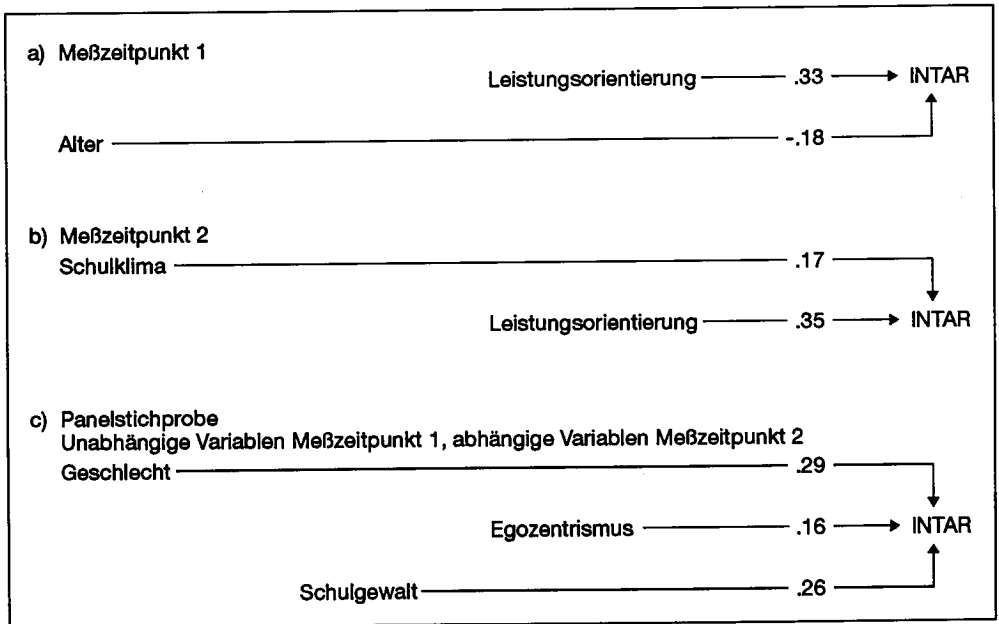


Abb. 6: Einflußgrößen auf INTAR (Westberlin)

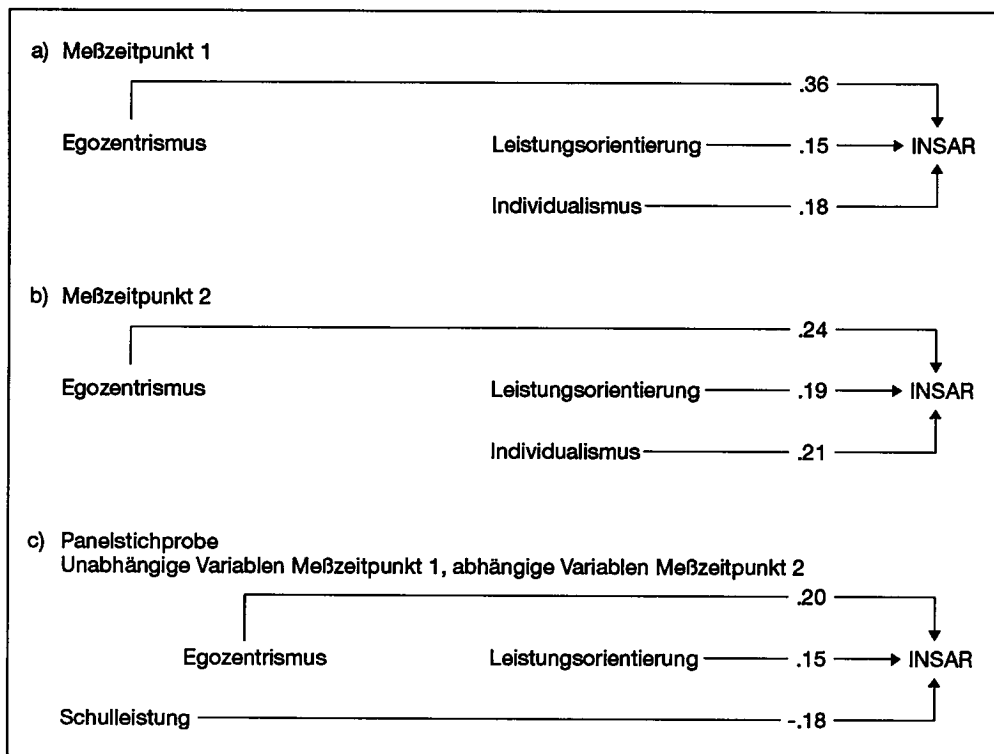


Abb. 7: *Einflußgrößen auf INSAR (Prag)*

Betawerte $>.15$, sondern alle signifikanten Betawerte einbezogen worden wären. Es scheint so, als würde Arbeit in Westberlin unabhängig von ihrer Ausgestaltung nicht besonders positiv gesehen.

Abbildung 7: In Prag wird die bisher bekannte Kombination Egozentrismus/Leistungsorientierung um die Komponente Individualismus erweitert. Zusammen mit dem bei der Panelstichprobe sichtbar werdenden negativen Einfluß der Schulleistung wird auf diese Weise die negative Sichtweise dieses Typs der Arbeit in den Nachfolgeländern des COMECON noch stärker sichtbar: Vielleicht könnte man ihn am ehesten mit der Vorstellung der Arbeit umschreiben, die in diesen Ländern mit der sogenannten Ellenbogengesellschaft verbunden wird.

Abbildung 8 (S. 113): In Prag erscheint abermals für den zweiten Arbeitsindex das in den COMECON-Nachfolgeländern nunmehr erwartete Bild. An beiden Meßzeitpunkten gibt es in den Querschnittsdaten einen Einfluß von Leistungsorientierung und Kollektivismus, in der Panelstichprobe werden noch zusätzliche Einflüsse sichtbar, die ausweisen, daß Schule und Familie am Entstehen dieser Auffassung von Arbeit beteiligt sind. Gleichzeitig wird deutlich, daß Zukunftsängste eine Wirkung in diese Richtung ausüben.

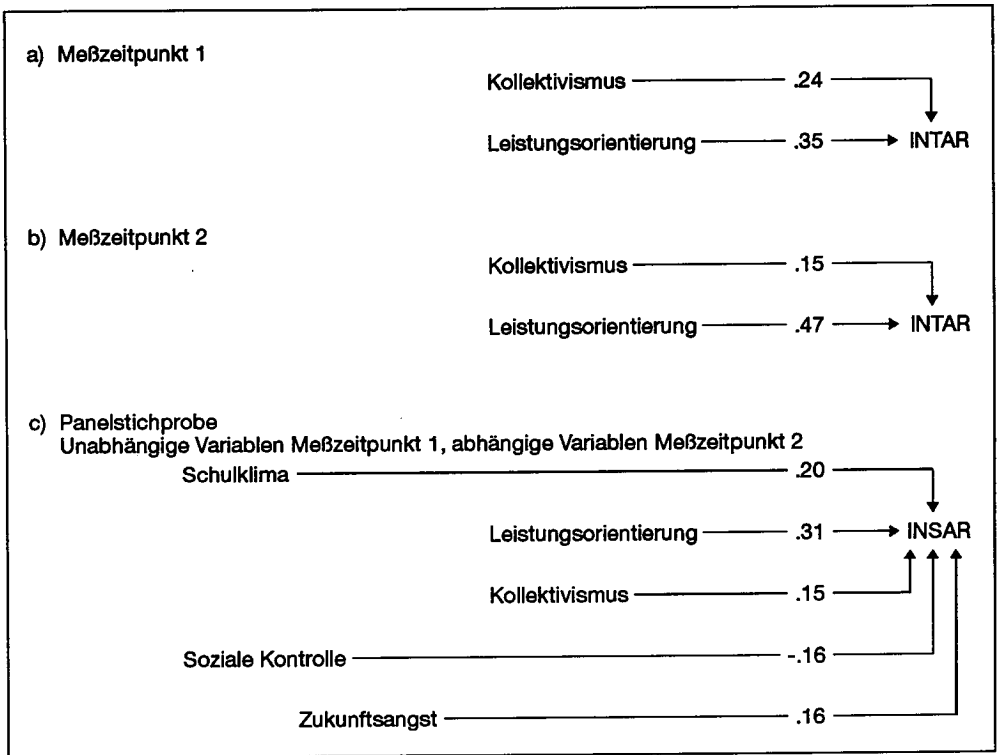


Abb. 8: Einflußgrößen auf INTAR (Prag)

Versucht man ein Resümee dieser letzteren Auswertung, dann wird als erstes sichtbar, daß die eingangs vermerkte Nähe der Werte in Ost- und Westberlin auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist. Einer eher positiven Einstellung zu dem im zweiten Index erfaßten Typ der Arbeit in Ostberlin steht eine eher negative Auffassung Typ in Westberlin entgegen. Außerdem zeigt sich für diesen zweiten Typ ein deutlicher Systemeffekt, der eine Ähnlichkeit in osteuropäischen Ländern bewirkt. Das ließe sich auch demonstrieren, wenn für den Meßzeitpunkt 2 weitere Stichproben aus Osteuropa einbezogen würden. Demgegenüber offenbart sich in Westberlin eine Einstellung, die Arbeit eher als negativ ansieht. Beim Index INSAR werden Differenzen dieser Art nicht sichtbar; sie zeigen sich nur für INTAR. Es scheint, als habe die polytechnische Bildung und Erziehung in den ehemaligen Ländern des COMECON bezüglich des Wertes Arbeit einen systematischen Erfolg erzielt.

6. Zusammenfassung

In der Zeit des Wandels, wie er vor allem in Osteuropa gegenwärtig stattfindet, ist die Grundlage der Einstellung zur Arbeit eher stabil geblieben, wie an einigen ausgewählten Stichproben demonstriert werden konnte. Unterschiede in der Merkmals-

ausprägung werden nicht durch Unterschiede in der Merkmalskonfiguration hervorgerufen. Im Vergleich mit einer westlichen Stichprobe wird die Bedeutung dieser Unterscheidung sichtbar, denn umgekehrt gilt in diesem Fall, daß Ähnlichkeiten in der Merkmalsausprägung nicht durch Ähnlichkeiten in der Merkmalskonfiguration hervorgerufen werden. Damit wird deutlich, daß, wie bereits einmal erwähnt worden ist, das mit »risk« im Titel des Vortrages Gemeinte in der Veränderung des gesellschaftlichen Umfeldes zu sehen ist. Jugendliche in den Nachfolgeländern suchen einen Typ des in das Leben integrierten Arbeitens und müssen feststellen, daß Arbeit dort ein sehr knappes Gut ist, sind also von Arbeitslosigkeit bedroht, obwohl sie die Arbeit, mehr als westliche Jugendliche, als eine Voraussetzung dafür ansehen, daß das Leben lebenswert ist. Darauf kann der mit dem Modell der explorativen Faktorenanalysen dokumentierte Beginn eines Wandels zurückgeführt werden.

Für die Erziehungswissenschaft ist das Resultat noch aus einem anderen Grund von hohem Interesse, weil sich zeigt, daß während der primären oder frühen Sozialisation erworbene Wertvorstellungen auch in Zeiten starken gesellschaftlichen Wandels eine hohe Stabilität aufzuweisen scheinen, was die Wirkung der an der Sozialisation beteiligten Agenturen angeht. Demgegenüber vollziehen sich Anpassungen auf der Ebene der Merkmalsausprägungen offensichtlich schneller. Verfehlt wäre es aber, letzteres als das allein Interessierende anzusehen. Viele der bisher durchgeführten Ost-West-Vergleichsuntersuchungen wären vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Ergebnisse zu reanalysieren.

Literatur

- BEHNKEN, I. u.a.: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim 1991.
- BROCK, D./OTTO-BROCK, E.-M.: Krise der Arbeitsgesellschaft oder Entmythologisierung der Arbeit? Wandlungstendenzen in den Arbeitsorientierungen Jugendlicher im 20- bzw. 30-Jahres-Vergleich. In: H.KLAGES/H.J.HIPPLER/W.HERBERT (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt 1992, S. 352–372.
- BOEHNKE, K./MERKENS, H.: Ost-West-Vergleich als Kulturvergleich: Die Entscheidung für »emic« oder »etic« und ihre praktischen Konsequenzen. In: ZSE 14 (1994), H. 3, S. 212–226.
- BREZINKA, W.: Über Absicht und Erfolg in der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 245–272.
- CHINESE CULTURE CONNECTION: Chinese Values and the Search for Culture-Free Dimensions of Culture. In: Journal of Cross-Cultural Psychology Vol. 18 (1987), S. 143–164.
- ENGEL, U.: Risk Analysis in Longitudinal Youth Research. In: W. MEUS/M. DE GOEDE/W. KNOX/K. HURRELMANN (Hrsg.): Adolescence, Careers, and Cultures. Berlin 1992, S. 201–215.
- HAGAN, J.: Destiny and Drift: Subcultural Preferences, Status Attainments and the Risks and Rewards of Youth. In: American Sociological Review, vol. 56 (1991), S. 567–582.
- HOFSTEDE, G.: Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills 1980.
- JAUFMANN, D./KISTLER, E.: Sekundäranalyse zum internationalen Vergleich von Technikakzeptanz, Technik als Wert – Technik und Werte. In: H.KLAGES/H.J.HIPPLER/W.HERBERT (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt 1992, S. 310–332.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde. Hamburg 1992.

- KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development, Bd.1 u. 2, San Francisco 1981, 1984.
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität, stw Bd. 12, Frankfurt 1973.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt ¹1985.
- MALPASS, R.S./POORTINGA, R.: Strategies for Design and Analysis. In: W.J. LONNER/J.W. BERRY (Hrsg.): Field Methods in Cross Cultural Research. Beverly Hills 1986, S. 47–83.
- MERKENS, H.: Vorüberlegungen zu einem Konzept der Arbeit. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Neue Aspekte der Betriebspädagogik. Frankfurt 1990, S. 33–51.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. stw 27, Frankfurt 1973.
- SCHEFOLD, W./HORNSTEIN, W.: Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1993), S. 909–930.
- SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz. Frankfurt 1971.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, stw 92, Frankfurt 1974.
- SCHWARTZ, S.H.: The Universal Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: M. ZANNA (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology 25 (1992), S. 1–65.
- SMITH, P.B./BOND, M.H.: Social Psychology Across Cultures. Analysis and Perspectives. New York 1993.
- SCHREIBER, K.: Sind die Bundesdeutschen, die jüngeren Altersgruppen zumal, »Technikfeinde«? In: H. KLAGES/H.J. HIPPLER/W.HERBERT (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt 1992, S. 147–167.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, 14195 Berlin

Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft

Zusammenfassung

Obwohl die Verhältnisse und die Kontexte von Bildung sich weltweit sehr unterscheiden, gibt es eine einigermaßen verbreitete Meinung, die zumindest von Regierungen häufig vertreten wird, wonach Bildung von ständig steigenden Kosten begleitet wird, während sich die Qualität ihrer Vermittlung dauernd vermindert. Obgleich es häufig schwierig ist, den Wahrheitsgehalt solcher Behauptungen empirisch zu verifizieren, werden diese von den Medien ununterbrochen wiederholt. Das Ergebnis ist, daß Bildungsreformen eingeführt werden, die eher auf ihrem ideologischen Fundament als auf Forschungsergebnissen beruhen. Die Erkenntnisse wissenschaftlich fundierter Untersuchungen (insbesondere Ergebnisse, die repliziert worden sind) über die Fähigkeit individueller Schulen, ihre positiven Effekte zu fördern oder herabzusetzen, sind von entscheidender Bedeutung.

Dieses Referat versucht, eine Anzahl von Forschungsarbeiten über die Schuleffektivität zusammenzufassen, welche in den letzten etwa 20 Jahren durchgeführt wurden. Viele dieser Untersuchungen stammen aus den Vereinigten Staaten oder aus Großbritannien. Ich meine aber, daß die Ergebnisse auch für das europäische Festland gelten. In einer Zeit, in der so viele Veränderungen in Deutschland stattfinden, könnte es hilfreich sein, diese Arbeiten zur Kenntnis zu nehmen und sie auf ihre Relevanz für eine neue Gesellschaft zu überprüfen.

Einführung

In fast allen Gesellschaften wird Schulbesuch ausnahmslos für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren als verbindlich vorgeschrieben. In manchen Ländern fängt sogar ein großer Anteil der Kinder noch früher an und hört später auf. Es gibt eine verbreitete Mutmaßung, daß Schule eine positive Wirkung haben *muß* (siehe z.B. die sechs von europäischen Erziehungswissenschaftlern aufgestellten Idealtypen von Schulen (HUSEN/TUIJNMAN/HALLS 1992), auch wenn – für manche Kinder und Jugendliche – genügend Beweismaterial vorliegt, daß schulische Bildung eine negative Wirkung auf ihre Entwicklung gehabt hat. Diese Frage nach den Auswirkungen des Schulbesuchs ist auch während der letzten 20 Jahre in einer Reihe von Spezialuntersuchungen erforscht worden. Sie zeigen, daß der Effekt von Bildung in der Schule unterschiedlich ist: Manche Schulen haben positive, andere haben negative Auswirkungen. Darüber

hinaus haben einige Forscher nachgewiesen, daß dieselbe Schule unterschiedliche Wirkungen auf verschiedene Gruppen von Schülern hat, die sich in Geschlecht, sozialer Schicht und unterstellten Fähigkeiten unterscheiden.

In diesem Referat wird ein Teil des verfügbaren Materials über Schulunterschiede vorgestellt. Auch die Mechanismen, die von Forschern bezüglich der verschiedenen Auswirkungen in Schulen als verzwickelt identifiziert wurden, werden erörtert und über Unterschiede zwischen einzelnen Schulen bezüglich ihrer Effektivität bei verschiedenen Schülergruppen reflektiert.

1. Modell der Schuleffektivität

Es gibt einfache wie auch anspruchsvollere Studien der Variationen zwischen Schulen. Die einfachen Untersuchungen nehmen nur begrenzt oder gar keinen Bezug auf die Unterschiede zwischen den Merkmalen von Schülern, die den Schulbesuch beginnen oder schon am Schulunterricht teilnehmen. Sie fokussieren auch auf nur einen Aspekt der Ergebnisse, nämlich die Leistungen der Schüler. Die Probleme einer solchen einfachen Annäherung an das Thema, wie jeder erfahrene Lehrer weiß, ist die Tatsache, daß sich Schulen bezüglich der Eingangsvoraussetzungen ihrer Schüler unterscheiden. Manche Schulen haben einen hohen Anteil von relativ privilegierten Kindern, die wahrscheinlich gute Ergebnisse in Prüfungen aufweisen werden; andere dagegen erhalten im allgemeinen einen hohen Anteil an benachteiligten Schülern, die gewöhnlich weniger erfolgreich abschneiden werden. Die Ergebnisse von Tests der schulischen Leistungen oder Prüfungen zu vergleichen, ohne die Berücksichtigung der Unterschiede der Schüler beim Schulbeginn oder die Zuschreibung von guten Prüfungsergebnissen allein dem Einfluß der Schule zuzuschreiben, kann durchaus irreführend sein.

Die anspruchsvolleren Untersuchungen versuchen, das Problem der unterschiedlichen Schülerleistungen durch die Verwendung statistischer Mittel zu überwinden, um – so weit wie möglich – diese Faktoren zu berücksichtigen. Am besten könnte man diese statistischen Methoden umgehen, wenn man die Schüler nach dem Zufallsprinzip auf Schulen verteilen würde. Allerdings würde dies in den meisten Ländern als ein unzulässiger Verstoß gegen die Rechte der Eltern angesehen, selbst die Schule für ihr Kind zu wählen. Folglich haben Forscher verschiedene Bestimmungen für Schuleffektivität formuliert. Eine Definition der »effektiven« Schule lautet wie folgt:

»eine Schule, in der die Schüler bessere Leistungen erbringen aufgrund ihrer Voraussetzungen, als man es hätte erwarten können« (MORTIMORE 1991, S. 9).

Die Definition geht nicht davon aus, daß *alle* benachteiligten Schüler bei Prüfungen schlecht abschneiden. Manche Schüler aus benachteiligten Verhältnissen werden ohne Zweifel beachtlichen Erfolg haben und den Voraussagen widersprechen. Das, was die Definition impliziert, ist, daß *ceteris paribus* benachteiligte Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach weniger gut abschneiden als diejenigen aus privilegierten Verhältnissen, und zwar bei jeder Bewertung, die auf intensiver Konkurrenz aufgebaut ist. Folglich

sind Maßstäbe für den Lernfortschritt von Schülern notwendig, die ihre Eingangsvoraussetzungen berücksichtigen.

Es sind von Forschern verschiedene Methoden entwickelt worden, die eine Berücksichtigung der Eingangsunterschiede ermöglichen, wie auch statistische Methoden ausgearbeitet wurden, die, von einfacher Standardisierung über Methoden multipler Regression bis hin zu Mehrebenenanalysen, eingesetzt wurden, um die Eingangsunterschiede von Schülern auszugleichen. Ganz abgesehen von der jeweils eingesetzten Methode, fußen dennoch die meisten Versuche auf einem zugrunde gelegten Modell der Schuleffektivität.

Nach diesem Modell müssen schulspezifische Lernziele festgelegt werden. In der Grundschule könnten u.a. neben den Grundkenntnissen wie die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit andere Ziele angestrebt werden, die im Zusammenhang mit der persönlichen und sozialen Entwicklung der Schüler stehen. In der Sekundarstufe würden diese Ziele wahrscheinlich auf Leistungen beruhen; sie könnten aber auch Häufigkeit des Schulbesuchs, Einstellungen und Benehmen tangieren.

Die zweite Stufe des gewöhnlich angewandten Verfahrens ist es, diese gewählten Ziele in Beziehung zu den verfügbaren Daten über die Eingangsmerkmale der Schüler zu setzen. Solche Merkmale können frühere Lesekenntnisse, die Häufigkeit des Erscheinens des Kindes in der Schule, Bewertungen seines Benehmens, die von Lehrern in der vorangegangenen Schulstufe gemacht wurden, und verfügbare Informationen über die Verhältnisse in der Familie des Schülers, einschließlich der Berufe der Eltern, berücksichtigen. Mittels der anspruchvollsten mathematischen Verfahren versuchen Forscher dann, die Eingangsvariablen so auf die Output-Variablen zu beziehen, daß eine »Mehrwertkomponente« formulierbar wird. Auf diese Art und Weise wird versucht festzustellen, wie die Ergebnisse aussehen würden, wenn alle Schulen eine ähnliche Gruppe bei Schulanfang aufnehmen würden. Um die Forschungsterminologie zu verwenden: Gleiches soll mit Gleichem verglichen werden.

Schließlich haben Forscher in der dritten Stufe ihrer Arbeit normalerweise versucht, die so korrigierten Ergebnisvariablen mit den zur Verfügung stehenden Informationen über das Leben und das Funktionieren der Schule in Beziehung zu bringen. Forscher nennen dies gelegentlich »Rückwärtsbezug« (backward mapping) von Ergebnis- auf Prozeßvariablen. Natürlich sollten diese Prozeßdaten mit den Schülerdaten erhoben werden und nicht später.

Im großen und ganzen ist dies das Modell, das Erziehungswissenschaftler in den letzten 20 Jahren bei der Untersuchung der Schuleffektivität immer weiter verfeinert haben.

2. Methodologische Fragen

Wie so viele andere Forschungsgegenstände variieren die Untersuchungen in bezug auf Schuleffektivität erheblich im Forschungsdesign und in der gewählten Methodologie. Einige Probleme der Interpretation einer Anzahl von früheren Untersuchungen sind von RUTTER (1983) und von PURKEY/SMITH (1983) erörtert worden. In jüngster Zeit haben einige Aufsätze dieses Thema in einer Sonderveröffentlichung des Inter-

national Journal of Educational Research aufgegriffen (SCHEERENS/CREEMERS 1989; RAUDENBUSH 1989 und BOSKER/SCHEERENS 1989), wie auch eine Anzahl von Referaten in REYNOLDS/CUTTANCE (1992).

Die Art der aufgeworfenen Fragen behandeln u.a.:

- die Notwendigkeit präziserer Konzeptualisierung und Theoriebildung;
- die Verwendung von anspruchsvolleren statistischen Techniken (wie etwa Mehrebenenmodellierung);
- die Unzulänglichkeit derzeitiger Sampling-Techniken;
- die Wahl angemessener Output-Variablen;
- die Methoden der Verknüpfung von Schulprozeß- und Schulergebnisdaten.

Gewöhnlich haben spätere Untersuchungen anspruchsvollere Methoden verwendet als die frühere Forschung. Die verbesserte Methodologie ist aber nicht von ähnlichen Fortschritten in der Theorieentwicklung begleitet. Der Bedarf nach besseren Theorien ist jetzt erkannt worden, und einige Forschungsgruppen, die auf diesem Gebiet arbeiten, widmen sich dieser Frage.

3. Untersuchungen zur Schuleffektivität

Es hat in den USA eine große Anzahl von wichtigen Untersuchungen zur Schuleffektivität gegeben, wie das Verzeichnis zeigt, das vom Northwest Region Educational Laboratory erstellt wurde (NREL 1990). Zur Veranschaulichung kann nur eine kleine Auswahl, vor allem früherer Untersuchungen, erwähnt werden. Die erste bedeutende amerikanische Untersuchung wurde in den späten 60er Jahren von WEBER (1960) durchgeführt. In diesem Projekt untersuchte WEBER vier Innenstadt-Schulen, weil diese ihm besonders effektiv erschienen. Der Grad der Lesekenntnisse in diesen Schulen war deutlich höher als der Durchschnitt für das Stadtviertel, dessen Bewohner als schwer benachteiligt einzustufen waren. Der Forscher identifizierte als Schlüsselfaktoren Leitung und Ressourcenverteilung wie auch die hohen Erwartungen den Schülern gegenüber und die relative Ordnung in diesen Schulen.

Die zweite Studie folgte im Jahre 1974. Sie wurde vom New York Department of Education's Office of Educational Improvement (N.Y. 1973) in Auftrag gegeben. Bei diesem Projekt wurden zwei Innenstadt-Schulen mit einer armen Bevölkerung untersucht; die eine galt als leistungsstark, die andere als leistungsschwach. Die Forscher identifizierten eine Anzahl von Faktoren, die für die Unterschiede zwischen den Schulen verantwortlich waren. Es waren die administrative Funktion des Schulleiters und die in der Schule angewandte Leselernmethode.

In Kalifornien verglich MADDEN paarweise 32 Grundschulen auf der Basis der Schüleraufnahmen (MADDEN et al. 1976). Er entdeckte Unterschiede zwischen Schulen bezüglich der Haltung der Schulleiter wie auch der Einstellungen und Handlungen der Lehrer sowie der Art und Weise, wie die Zeiteinteilung in den verschiedenen Schulen verlief.

BROOKOVER und LEZOTTE (1977) untersuchten Schuleffektivität in Michigan. Bei der Anwendung eines standardisierten Testprogramms wählten die Forscher als Ob-

jekte sechs Schulen, von denen sich vier zu verbessern und zwei zu verschlechtern schienen. Sie benutzten Interviewer, die die Schulen besuchten und Lehrer und Schüler befragten. Aus dem gewonnenen Material identifizierten die Autoren Unterschiede im Lehrerverhalten, in den Erwartungen und im Arbeitsstil der Schulleiter.

Schließlich veröffentlichten EDMONDS und FREDRIKSEN (1979) eine Zusammenfassung ihrer Forschungen, die sich auf die Beziehungen zwischen Sozialdaten und Schuleffektivität konzentrierten. In diese Untersuchung schlossen sie auch eine Reanalyse von Daten aus dem COLEMAN Equal Opportunity Survey von 1966 mit ein. Dabei glaubten sie, eine Anzahl von effektiven Schulen identifizieren zu können, die in der ursprünglichen Arbeit übersehen waren.

Der Einfluß dieser Untersuchungsreihe war groß. Angespornt von den etwas optimistischen Ergebnissen, versuchten einige Forschungsinstitute, Schulverbesserungsprogramme auf der Basis der Methodologie der oben genannten Forschungsgruppen aufzusetzen. In New York z.B. hat EDMONDS, der später Sonderassistent des Kanzlers des New Yorker Schulsystems wurde, ein Schulverbesserungsprojekt zwischen 1978 und 1981 eingeleitet. Ähnliche Projekte wurden auch in Milwaukee (McCORMACK-LARKIN 1982) und in Kalifornien (MURPHY et al. 1982) durchgeführt.

LEZOTTE (1986) zufolge versuchten viele der frühen Schulverbesserungsprojekte Veränderungen durchzusetzen und dann die Schuld für den Mißerfolg auf die Schulleitung abzuwälzen. Sie flüchteten sich schließlich in Ermahnungen an die Direktoren und Lehrer, härter zu arbeiten. Seiner Meinung nach hatten solche Techniken wenig Aussicht auf Erfolg. Es ist ein Wunder, daß die »Schulverbesserungsbewegung« diese Zeit überlebt hat. Eine Anzahl amerikanischer Forscher hat während der 80er Jahre in der Tat versucht, sich über die Entwicklungen klar zu werden (PURKEY/SMITH 1983; GOOD/BROPHY 1986), und das, was sie gelernt haben, ist von der derzeitigen Forschung meistens sorgsam beachtet worden (siehe z.B. SPRINGFIELD/TEDDLIE 1990).

Die Umstellung von Untersuchungen der Schuleffektivität bis hin zu Verbesserungsprogrammen, die in den USA in den 80er Jahren stattfand, wurde durch den Ergänzungsantrag zur nationalen Gesetzgebung von dem 1988 HAWKINS/STAFFORD Amendment zum Elementary and Secondary Education Act von 1965 besonders verstärkt. Dieser Ergänzungsantrag ermächtigte Schulbezirke, öffentliche Gelder für eine Reihe von Schulverbesserungsprojekten auszugeben.

Initiativen dieser Art sind in verschiedenen Staaten fortgesetzt worden; viele davon wurden durch Vermittlungsstellen wie dem National Center for Effective Schools Research and Development, Michigan, oder dem Center for Effective Schools der Universität von Washington, Seattle, koordiniert.

Versuche, Schulverbesserungen zu initiieren, wurden auch in anderen Regionen der Welt gemacht. BASHI et al. (1990) haben z.B. über Entwicklung in effektiven Schulen mit palästinensischen Schulen berichtet. CREEMERS (1992) hat über mehrere Untersuchungen in den Niederlanden berichtet, und SCHEERENS hat eine besondere gründliche Zusammenfassung der Arbeiten auf diesem Gebiet vorgelegt (SCHEERENS 1992). In Kanada sind Forschungen in Alberta und in einigen Schulbezirken in Vancouver durchgeführt worden. Die Arbeiten von STOLL und FINK sowie von FULLAN in Ontario sind in diesem Kontext auch bedeutend. Die in der Schuleffektivitätsfor-

schung benutzten Methodologien sind der Kritik eines australischen Forschers (CHAPMAN 1993) unterzogen worden.

Erwähnt werden muß auch das International School Improvement Project (ISIP), das seit 1982 existiert. Es wird von der OECD koordiniert und bezieht 14 verschiedene Nationen in Konferenzen, Seminaren und workshops ein. Es ist in einer Anzahl von unterschiedlichen Büchern und Aufsätzen, wie etwa in HOPKINS 1987, besprochen worden.

In Großbritannien hat sich eine beachtliche Anzahl von Forschungsarbeiten der Frage nach der Schuleffektivität direkt und indirekt gewidmet, doch haben sich bis jetzt erst wenige systematisch mit Fortschritten in der Schulverbesserung befaßt. Wie auch bei den Untersuchungen aus den USA ist die Auswahl illustrativ gedacht (siehe z.B. REYNOLDS 1989 für eine eher umfassende Darstellung).

Unter den frühesten Forschern der Schuleffektivität in Großbritannien sind POWER et al. (1967) zu nennen. In dieser Studie versuchten die Forscher die Jugendkriminalität von Schülern in einigen Schulen zu untersuchen. Nachdem die Forscher den Faktor Intelligenz kontrolliert hatten, konnten sie stabile Unterschiede über eine 6jährige Periode feststellen und zeigen, daß diese Unterschiede von dem Einschulungsort relativ unabhängig waren. Unglücklicherweise wurde die Studie wegen Differenzen mit einer der Lehrergewerkschaften über die Veröffentlichung der Ergebnisse nie vollendet. Der Hauptnutzen bestand darin, späteren Forschern weitere Untersuchungen zu erleichtern.

Anders als POWER konzentrierten sich BRIMER et al. (1978) auf die schulischen Leistungen der Schüler. Die Forschergruppe sammelte Informationen über die früheren Leistungen von ausgewählten Schülern aus 44 Schulen. Sie verwendete als Maßstäbe Beruf und Bildungsstand der Eltern, um Unterschiede der Hintergründe der Schüler zu berücksichtigen. Auch wenn diese Faktoren berücksichtigt wurden, konnten die Forscher weiterhin Unterschiede zwischen den Schulen feststellen.

Jugendkriminalität und schulische Leistungen in Zusammenhang mit Schulanwesenheit und Schülerverhalten wurden bei den Faktoren einbezogen, die in den Ergebnissen der 1979 von RUTTER et al. durchgeführten Untersuchung »Fifteen Thousand Hours« berücksichtigt wurden. Die Auswahl für diese Untersuchung war klein (12 Schulen), aber die Vielfältigkeit der erhobenen Daten ermöglichte eine Annäherung an die Frage, ob es Unterschiede unter den Schulen gibt. Die Kontrolle der Faktoren, wie etwa sozio-ökonomischer Hintergrund, frühere Schulleistungen, Häufigkeit der Schulanwesenheit und Fragebögen zum Schülerverhalten waren umfassender als die von POWER oder BRIMER berücksichtigten Faktoren.

In einer ganz anderen Umgebung untersuchten REYNOLDS et al. (1982) den Einfluß von Schule auf Schulanwesenheit, Leistungen und Jugendkriminalität in einer walisischen Bergbaugemeinde über eine Periode von sechs Jahren. Obwohl dieses Team keine Daten zu den Personen der Schüler besaß, konnten sie Informationen über die Einzugsgebiete der Schulen zusammentragen und zeigen, daß die Schulen über grob vergleichbare Schülerpopulationen verfügten. Sie fanden Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich Schulleistungen, Jugendkriminalität sowie Schulanwesenheit und darüber hinaus bei der Arbeitslosenquote nach dem Schulabgang.

GRAY, MCPHERSON und RAFFE (1983) untersuchten stichprobenweise schottische Schulen bezüglich der Wirkung von Schulorganisation auf schulische Leistungen. Bei der Erhebung von mehr als 20.000 Schulabgängern fanden sie Unterschiede zwischen Schulen, die zusätzlich zu den Differenzen unter den Schülern waren, die durch ihre soziale Herkunft gekennzeichnet waren. Eine weitere schottische Studie (WILLMS/CUTTANCE 1985) benutzte die gleiche Erhebung über die Schulabgänger in Schottland. Bei einer Erhebung von Daten aus 15 Schulen haben die Forscher anspruchsvollere statistische Techniken eingesetzt einschließlich Mehrebenenanalysen, um bei der Berücksichtigung der Unterschiede der Eingangsvoraussetzungen der Schüler schulisch bedingte Unterschiede in den Leistungen zu untersuchen.

Die Arbeit von meinen Kollegen und mir in der »School-Matters«-Studie lenkte die Aufmerksamkeit der britischen Schuleffektivitätsforschung von der Sekundar- auf die Grundschule um (MORTIMORE et al. 1988). Wir verfolgten eine Kohorte von fast 2.000 Schülern durch vier Schuljahre, von ihrem 7. bis zum 11. Lebensjahr. Zielvariablen waren Ergebnisse des Lese-, Mathematik- und des Schreibunterrichts, die Schulanwesenheit der Schüler, ihr Benehmen und ihre Haltung gegenüber der Bildung. Wir erhoben auch Daten über die Sprachgewandtheit der Schüler und ihre Haltung gegenüber sich selbst als Lernende. Mit vielfältigen Daten über den Familienhintergrund der Schüler (einschließlich Muttersprache und ethnische Zugehörigkeit, Berufe der Eltern, ob diese Sozialhilfeempfänger waren, Daten über ihre Familiengröße, ihre etwaige Krankheitsgeschichte und frühe Erziehungserfahrungen) konnten wir auch Daten über ihre vorherigen Lesekenntnisse, Rechenfähigkeit und Schriftkundigkeit und eine Beurteilung über das Benehmen von jedem Schüler sammeln. In der Analyse versuchten wir, die anspruchsvolleren Techniken, die sich entwickelt hatten, insbesondere Mehrebenenmodellierungen, anzuwenden.

Wir stellten beachtliche Unterschiede zwischen den Schulen fest. Interessanterweise schienen manche Schulen fähiger zu sein, mehr Fortschritte auf einigen Gebieten der Schülerentwicklung zu erzielen als auf anderen. Dennoch schienen von den 49 Schulen, die bis zum Ende der Untersuchung mitmachten, 14 imstande zu sein, zum Fortschritt auf allen Gebieten beizutragen.

TIZARD et al. (1988) wechselten das Objekt ihres Interesses; diesmal konzentrierten sie sich auf die Erziehung von Schulanfängern. TIZARD und ihre Kollegen untersuchten die ersten zwei Jahre der allgemeinen Schulpflicht. Ihre Stichprobe erhielt einen großen Anteil an Schülern aus ethnischen Minoritäten. Die Forscher widmeten dem Sammeln von Informationen über den Familienhintergrund ihre besondere Aufmerksamkeit. Über die üblichen Daten hinaus sammelten sie Informationen über die Erziehungsaktivitäten der Mütter der Schüler. Weitere Daten waren die Beurteilungen der Lehrer über die Zukunftsaussichten der einzelnen Schüler und die Auffassungen der Schüler über schlechtes Benehmen.

In einer bemerkenswerten Variation der Annäherung an Schuleffektivität untersuchten SMITH und TOMLINSON (1989) die Förderkapazität von Schulen hinsichtlich der Schüler aus ethnischen Minderheiten. Ihre Daten umfaßten Informationen über den ethnischen Hintergrund von Schülern, ihre Religionszugehörigkeit sowie die berufliche Stellung der Eltern wie auch ihren Fortschritt in der Schule. Bei der Verwendung einer nationalen Stichprobe von 20 multiethnischen Schulen benutzten

SMITH und TOMLINSON die unterschiedlichsten Instrumente zur Datenerhebung. In der Analyse verwendeten sie Methoden der Varianzkomponentenanalyse, die die vielfältigen Ebenen der Daten berücksichtigen. Sie fanden, daß die Unterschiede zwischen den Schulen wichtiger als diejenigen waren, die der ethnischen Herkunft der Schüler zuzurechnen waren.

Schließlich haben NUTTALL et al. (1989) bei der Verwendung von Daten, die von der Inner London Education Authority gesammelt wurden, die Ergebnisse der schulischen Prüfungen von über 30.000 Schülern aus 140 Schulen einer Analyse unterzogen. Sie haben Faktoren wie die Resultate eines Tests von mündlichen Argumentationen, Einzelheiten über ethnische Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und einen Durchschnitt des Familieneinkommens bei Schulbeginn berücksichtigt, Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen zu messen. Das Team stellte fest, daß schulische Leistungen entlang unterschiedlicher Dimension variierten, wobei die Schule selbst starke Einwirkungen auf einige Schülergruppen hatte. Interessanterweise entdeckten sie zeitliche Variationen, wobei manche Schulen in einem bestimmten Jahr effektiver als in den anderen waren.

Dieser kurze Bericht über Forschungen auf dem Gebiet der Schuleffektivität und Schulverbesserungen illustriert die Reichweite der Aktivitäten der Bildungsforscher. Durch diese Konzentration auf Probleme der »realen Welt« haben wir den Schutz der Universität und der Labore verlassen und versuchen, die Komplexität von individuellen, sozialen und institutionellen Einflüssen zu erkunden.

Selbstverständlich gibt es eine Anzahl von ungelösten Problemen auf diesem Forschungsgebiet. Erreichen unterschiedlich begabte Schüler verschiedenen Geschlechts, verschiedener Klassen oder ethnischer Herkunft unterschiedliche Resultate bei *gleichbleibenden Schulprozessen*? Führen verschiedene Schulen tatsächlich zu unterschiedlichen Resultaten bei unterschiedlichen Schülergruppen, gibt es eine unterschiedliche Politik für die Behandlung der Schüler, oder sind es Unterschiede in den *Reaktionen*, die die Schüler den mit ihnen Arbeitenden entlocken? Diese Fragen können nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Meiner eigenen Meinung nach ist es so, daß es überwältigende Beweise gibt für die Annahme, daß im Primarbereich effektive Schulen für *alle* Schüler effektiv sind. Auf der Sekundarstufe ist das Beweismaterial weniger klar. Es scheint möglich zu sein, daß einige Schularten zu einigen Schülern besser passen als andere. Die Frage ist Teil einer laufenden Studie am Londoner Institute of Education.

Es ist auch unklar, wie bestimmte Schüler die Antworten bestimmter Schulen hervorrufen. Möglich ist es, daß eine Schule oder ein gewisser Lehrer die Absicht hat, Schüler gleich zu behandeln (hinsichtlich investierter Zeit oder Förderung), am Ende jedoch sich verschiedenen Gruppen gegenüber unterschiedlich verhält. In der »School Matters«-Untersuchung gaben z.B. Beobachtungen im Klassenzimmer keine Hinweise auf ungleiche Aufmerksamkeit oder andere auffällige Zeichen von Befangenheit. Die ungleiche Untersuchung generierte jedoch Hinweise auf geringere Erwartungen hinsichtlich einiger Schülergruppen – im allgemeinen Schüler karibischer Herkunft oder aber auch solcher, die für ihr Schuljahr zu jung waren. Bis jetzt ist es uns nicht gelungen, solche Unterschiede befriedigend zu *erklären* – die Beweislage erlaubt eine solche Erklärung nicht. Wir können jedoch die Vermutung anstellen, daß eine Mi-

schung aus unbewußtem Vorurteil (Schülergruppen mit einem anderen kulturellen Hintergrund oder Schülern gegenüber, die »unreif« erschienen) und erfolgreichen Schülerstrategien dafür verantwortlich ist, um positive Antworten bei anderen zu entlocken. Diejenigen Schüler aus privilegierten Milieus nutzen vielleicht ihre Vorteile, um für sich selbst noch mehr aus ihren schulischen Erfahrungen zu gewinnen.

4. Die Merkmale von effektiven Schulen

Die Merkmale von Schulen, die effektiv mit ihren Schülern umzugehen scheinen, sind:

1) Starke, positive Schulleitung

Obwohl einige wenige Studien (vor allem VAN DE GRIFT 1990) behaupten, daß der Schulleiter wenig Einfluß hätte oder daß die Schulleitung auch von jemand anderen übernommen werden könnte, wurde dieser Mechanismus von fast allen als bedeutend erachtet.

Verschiedene Untersuchungen haben die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte der Rollen von Schulleitern gelenkt; die amerikanischen Forscher LEVINE und LEZOTTE (1990) haben eine klare Analyse vorgelegt, wie eine starke Leitung Mechanismen anbieten kann, um die Schuleffektivität zu unterstützen. Sie glauben, das Mittel sei konsequente Selektion und Entlassung von Lehrern, die Abschirmung der Schule von wenig hilfreichen externen Einwirkungen, die häufige persönliche Überprüfung von schulischen Leistungen, eine hohe Investition von Zeit und Aufwand bezüglich Maßnahmen der Schulverbesserung, die aktive Unterstützung der Lehrer und die Anmerkung von zusätzlichen Ressourcen für die Schulen.

Britische Untersuchungen bestätigen diese Analyse, fügen jedoch eine weitere subtile Aufgabe hinzu: Die Bestimmung des Moments, wann – oder auch wann nicht – andere Mitarbeiter mitentscheiden dürfen. Britische Untersuchungen haben festgestellt, daß sowohl autoritäre als auch zu kollegiale Führungsstile weniger effektiv sind als ein ausgeglichener Führungsstil, der von dem entscheidenden Urteil über den Augenblick abhängt, wann und wann nicht der Direktor als alleiniger Entscheidungsträger handeln sollte. FULLAN (1992) vertritt die Meinung, daß in einer komplexen, post-modernen Gesellschaft eine starke Schulleitung allein nicht genüge. Stattdessen meint er, daß die Schulleitung auch passende Leitungsrollen für die Lehrer finden muß.

2) Hohe Erwartungen: eine passende Herausforderung für das Denken der Schüler

Trotz der Grenzen der ursprünglichen experimentellen Arbeit von ROSENTHAL und JACOBSON (1968) sind das Konzept über Erwartungen und die Art, wie es das Verhalten der Lehrer und Schüler beeinflusst, gut aufgenommen worden. DORRBREMME et al. (1990) weisen z.B. auf die Mentalitäten zweier Lehrergruppen hin aus mehr oder weniger effektiven Schulen. Mitglieder der weniger wirksamen Gruppe fassen ihre Arbeit so auf:

»Wir sind Erzieher, die hart daran arbeiten, die Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen. Dies bedeutet, Rücksicht auf ihre Gesamtlebenssituation zu nehmen und nicht mehr von ihnen zu erwarten, als sie tatsächlich können.«

Die Mitglieder der effektiven Gruppe sahen ihre Aufgabe ganz anders:

»Wir sind Leute, die beim Unterricht die Bedürfnisse unserer Schüler berücksichtigen. Dies bedeutet, wir fordern unsere Schüler heraus, wir verlangen von ihnen harte Arbeit und das absolut Beste, was sie können.«

Die eine Lehrergruppe wählte eine passive Rolle – durch Zwänge hervorgerufen (die Probleme der Schüler), über die sie wenig Kontrolle hatten. Obwohl die Mitglieder der anderen Gruppe die Existenz von Problemen wahrnahmen, bezogen sie eine aktivere Stellung und versuchten, den Schwierigkeiten durch die Herausforderung an das Denkvermögen der Schüler zu begegnen.

In der Forschungsarbeit »School Matters« (MORTIMORE et al. 1988) sind wir den Pfaden nachgegangen, wie Erwartungen im Klassenzimmer übermittelt werden. Wir entdeckten, daß die Lehrer niedrigere Erwartungen an Schüler stellten, die z.B. jung, jünger als der Durchschnitt, waren oder aus niedrigeren sozialen Klassen stammten. Sie stellten allerdings fest, daß niedrigere Erwartungen per se nicht einfach geschlechtsspezifisch zu interpretieren waren, obgleich Jungen mehr Tadel, Mädchen mehr Lob erhielten. Die Interpretation dieser Resultate war schwierig und die Forschergruppe bezog sich deshalb auf die Ergebnisse von DWECK und REPUCCI (1973), um sie zu erklären. (DWECK und REPUCCI hatten festgestellt, daß das häufige Lob von Mädchen für weniger adäquate Arbeit durch männliche Lehrer mit stereotypen Ansichten über die Leistungen von Frauen zusammenhing.)

3) *Die Kontrolle des Fortschritts von Schülern*

Obgleich die Beachtung des Lernfortschritts von Schülern an sich wenig ändert, weist doch die Mehrzahl der Studien ihr eine entscheidende Rolle für die Unterrichtsplanung, für den Wechsel von Lehrmethoden oder für die Bestimmung des Niveaus der Arbeitsanforderungen zu. Sie erkannten auch darin eine Schlüsselbotschaft an die Schüler, die sie als Interesse des Lehrers an ihren Fortschritten deuteten.

4) *Die Verantwortung der Schüler und ihre Teilnahme am Schulleben*

Auch der Mechanismus – in seinen unterschiedlichen Formen –, der die Annahme einer aktiven Rolle in der Schule seitens der Schüler sicherte, wurde generell für wichtig erachtet. Wenn Lehrer versuchten, die Schüler in Schulaktivitäten zu involvieren oder ihnen Verantwortung zu übertragen, gaben sie den Schülern das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Schule und Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Während Beispiele für begabte, aber entfremdete Schüler häufig in der Literatur zu finden sind, scheint die allgemein gültige Regel zu sein, daß das Lernen dort stattfindet, wo die Schüler eine positive Einstellung hinsichtlich ihrer Schule wie auch ihrer Rolle besitzen. Die Meinungen der Schüler sich selbst gegenüber wurde als Ergebnisvariable in »School Matters« (MORTIMORE et al. 1988) benutzt. Das

Resultat bestand aus einem speziell entworfenen Maßstab des Selbstverständnisses. Es spiegelte die Verhaltensskala wider, die von den Lehrern ausgefüllt wurde, die aber auch von den Schülern selbst als Bewertungsmittel akzeptiert wurde. Dieses Instrument zeigte klare Unterschiede zwischen den Schulen: Einige Schulen entließen Schüler, die – abgesehen von ihren tatsächlichen Leistungen – sich einigermaßen positiv über sich selbst äußerten; andere entließen Schüler, die negative Urteile über sich selbst abgaben, auch wenn sie nach dem Urteil der Forscher und am schulischen Fortschritt gemessen gut abgeschnitten hatten.

5) *Belohnungen und Ansporn*

Anders als Bestrafungen scheinen Belohnungen und Anreize positives Verhalten von Schülern zu fördern. In diesem Zusammenhang stellen PURKEY und SMITH (1983) fest, daß ein kulturelles Schlüsselmerkmal der effektiven Schulen »eine von der ganzen Schule ausgehende Anerkennung von schulischen Leistungen ist: Die öffentliche Ehrung schulischer Leistung und die Betonung ihrer Bedeutung ermutigt Schüler, ähnliche Normen und Werte anzunehmen« (S. 183).

LEVINE und LEZOTTE (op. cit.) heben zwei weitere Aspekte hervor. Erstens, die Benutzung von Belohnung wirkt über die Grenzen des Unterrichts hinaus. Sie beziehen sich auf andere Aspekte des schulischen Lebens – eine These, die von der britischen Forschung bestätigt wird. Zweitens, die Anerkennung von positiven Leistungen durch die ganze Schule kann sehr bedeutend in städtischen Schulen sein – vornehmlich in den Schulen der verarmten Innenstädte, wo es wegen ihrer Korrelation von Benachteiligung Schüler mit schlechten Leistungen gibt.

Meine Kollegen und ich (MORTIMORE et al. 1988) stellten fest, daß verschiedene Belohnungen gemacht werden konnten, wenn die Schulpolitik positiv war. In einigen Schulen bestand die Politik darin, Individuen für exzellente Arbeit oder Benehmen zu belohnen, während in anderen Schulen Leistungen in Sport und sozialen Bereichen belohnt wurden. Schulen fanden es schwer, ein durchgängiges System von Anreizen zu schaffen. Besonders schwierig war es für Schulen mit Schülern sehr unterschiedlichen Alters: Belohnungen, die jüngere Schüler motivierten, konnten ihre Anziehungskraft für ältere Schüler verlieren.

6) *Die Einbeziehung der Eltern in das Schulleben*

Die Einbeziehung der Eltern ist vielleicht eines der wichtigsten Punkte der gegenwärtigen Erziehungsdebatte. Die Idee ist keineswegs neu. Zahlreiche Bildungsforscher der USA und aus Großbritannien haben sie aufgegriffen. Es gibt schon eine umfangreiche und immer noch wachsende Literatur zu diesem Thema. In England kreist die Debatte oft um die Vorteile, die aus der Entwicklung von Kontakten zwischen Schule und Elternhaus hinsichtlich der Lernfähigkeit der Kinder herrührte, wie auch um die Erhöhung der Rechenschaftspflicht der Schule gegenüber den Eltern.

Die entscheidende Rolle, die Eltern in der intellektuellen Entwicklung ihrer eigenen Kinder spielen können, ist hinlänglich bekannt. Experimente aber, diese Ressource wirksamer einzusetzen, haben zu unterschiedlichen Erfolgen geführt. Eine wegbereitende britische Studie (TIZARD et al. 1982) zeigte, daß die Einbe-

ziehung der Eltern in den Leseunterricht den Einsatz eines zusätzlichen Lehrers in der Schule mehr als ausgleichen konnte.

Die »heard-start«-Programme der Vereinigten Staaten (LAZAR/DARLINGTON 1982) haben auch Beweise erbracht, daß die Beteiligung der Eltern wesentlich für den Erfolg der Projekte ausschlaggebend war. Forschungsergebnisse aus England zeigen, daß die Kluft zwischen den Leistungen von privilegierten und benachteiligten Schülern reduziert werden kann (ATHEY 1990). MORTIMORE et al. (1988) entdeckten, daß die Schulen sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber den Eltern ihrer Schüler einnahmen. Einige Schulen schlossen die Eltern aus; andere benutzten sie als billige Arbeitskräfte. Einige wenige Schulen versuchten, die Eltern in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen und ihre Talente und Fähigkeiten zu Hause und im Unterricht einzusetzen. Wir stellten aber auch fest, daß manche Schulleiter nicht besonders sicher bei ihren Begegnungen mit den Eltern waren, besonders in sozial begünstigten Vierteln. Wir fanden auch heraus, daß die Schule sehr davon profitierte, wenn die Energie und die Talente der Eltern einbezogen wurden. Bemerkenswerterweise haben wir herausgefunden, daß Eltern-Räte nicht immer positiv zu bewerten waren, denn die Mitglieder konnten eine »Clique« bilden, die sich als eine Barriere gegenüber dem Engagement weiterer Personen auswirken konnte.

Wie Eltern zur Effektivität der Schule beitragen können, ist jedoch noch unklar. Es ist zu vermuten, daß in Fällen, in denen lang- und kurzfristige Ziele von Eltern und Lehrern übereinstimmen, wo die Eltern beim Nachhilfeunterricht umfangreiche Hilfe leisten können und wo die Ideen, die in einem Lebensbereich eines Kindes generiert worden sind, eingeübt und auf andere Lebensbereiche ausgedehnt werden können, die Lernfähigkeit gesteigert wird. Interessanterweise illustriert die 1990 entstandene Studie STEVENSONS und SHIN-YINGS über drei Städte Taipei (Taiwan), Sendai (Japan) und Minneapolis (USA), wie weit orientalische Familien gehen, um nicht allein die Eltern, sondern auch andere Verwandte in die Vorbereitung der Kinder miteinzubeziehen. Die Autoren zeigen, daß, wenn die Überzeugung in der Überlegenheit von harter Arbeit über die natürliche Begabung und in der Bereitschaft, kritisch zu sein, besteht und mit hohen Erwartungen verbunden ist, Lernen nachhaltig unterstützt wird. Die Einbeziehung der Eltern ist aber nicht ohne Schwierigkeiten, und diejenigen, die für Schulprogramme verantwortlich sind, müssen eine klare Politik entwickelt haben, bevor sie diese potentiell wertvolle Strategie einsetzen (MORTIMORE/MORTIMORE 1984).

7) *Der Ersatz konsistent verlaufender Annäherungen an die Schüler*

Dieser Mechanismus ist in vielen Forschungsprogrammen klar identifiziert worden. LEVINE und LEZOTTE (op. cit.) vertreten den Standpunkt

»wenn sich das Kollegium eine Initiative zur Verbesserung des Leistungsstandes aller Schüler zu eigen gemacht hat, neigt es zu mehr Zusammenhalt und Konsens bezüglich zentraler Aufgaben als ein Kollegium einer weniger effektiven Schule« (S. 12).

LEVINE und LEZOTTE behaupten, Kohäsion und Konsens seien deshalb besonders wichtig in Schulen (wichtiger als in anderen Institutionen), weil Schulen

Lehrer mit einer Vielzahl von schwierigen und gelegentlich sich widersprechenden Zielen konfrontieren. Die Lehrer etwa müssen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen, gleichzeitig aber die Forderungen der gesamten Schulklassse berücksichtigen. Sie müssen der gesamten Gruppe gerecht werden, während sie individuellen Lebenslagen Rechnung tragen müssen. Solche Konflikte sind manchmal für Lehrer und Schüler nur schwer zufriedenstellend zu lösen. Unter solchen Bedingungen passiert es leicht, daß das, was LEVINE und LEZOTTE »Zielklarheit« nennen, nicht erreicht wird und für alle Verbesserungsanstrengungen nicht von Nutzen sein kann.

Dort, wo Schüler sich widersprechenden Erfahrungen und Forderungen ausgesetzt fühlen und deswegen weniger selbstsicher werden, nehmen sie sich Zeit, die Eigenarten eines jeden neuen Lehrers kennenzulernen. Obwohl diese Übung dem Schüler nützliche Erfahrungen hinsichtlich der Eigenarten von Erwachsenen bieten kann, ist sie kein sehr nützlicher Mechanismus für die Schule.

Das Engagement von Mitarbeitern an Entscheidungsprozessen stärkt die Schule. Es gibt unzweideutige Beweise, daß, falls Lehrer und andere Autoritätsträger (einschließlich des stellvertretenden Direktors) eine solche Rolle spielen dürfen, sie sich eher mit der Institution identifizieren und deshalb bereit sind, Verantwortung für sie zu übernehmen.

8) *Akademischer Druck und die Betonung des Lernens*

Zahlreiche Forschungsarbeiten sind diesem Mechanismus gewidmet. Teile davon befassen sich mit der Frage nach der Zeit, die in jede Aufgabe investiert wird (siehe z.B. SIZEMORE 1987). Andere Untersuchungen haben die Aufmerksamkeit auf die Zeitvergeudung im Schultag, besonders am Anfang des Unterrichts gelenkt, verursacht durch eine schlechte Verwaltung und einen Mangel an Unterrichtsvorbereitung (BLUM 1984). RUTTER et al. (op. cit.) stellten auch Zeitvergeudung in den ausgehenden Minuten des Unterrichts fest. Die Forscher beschrieben die chaotische Situation, die sich entwickeln konnte, wenn ein großer Anteil der Schulklassen vor Ablauf der Stunde aufhörte. Der Mechanismus ist daher nicht einfach eine Frage der Zeit, sondern eine Frage der Einteilung der Zeit. MORTIMORE et al. (1988) bemerkten, daß, auch wenn einige Schulen in ihren Samples zusätzliche Zeit (etwa 20 Minuten pro Tag) für den Unterricht einkalkulierten, keine direkte Korrelation zu Effektivität festgestellt werden konnte. Der Wert der Zeit schien von ihrem Einsatz abhängig zu sein.

Dies waren die Mechanismen, die in der Forschungsliteratur am häufigsten zitiert wurden. Andere Faktoren sind jedoch auch oft untersucht worden. Sie können auch von erheblicher Bedeutung für manche Schulen zu bestimmten Zeiten sein. Wenn z.B. Schulen Schüler mit einem bestimmten sozialen Hintergrund aufnehmen, wenn die Kommune gewisse Erfahrungen durchmacht oder falls die Schulverwaltung eine spezifische Reihe von Reformen initiieren, werden weitere Mechanismen eintreten, die die Bewältigung von Wandel ermöglichen. Auch wenn diese niemals die Hauptaufgabe der Schule ersetzen sollten – die Förderung des Lernens von Schülern –, können sie doch die Aufmerksamkeit der Lehrer und Schüler ablenken. Darüber

hinaus kann keine Schule ohne Einschränkungen – auch nicht diejenige, die allen Untersuchungen zufolge eine große Effektivität hat – Fortschritt für *sämtliche* Schüler garantieren. Mit der Zeit werden fast alle Lehrer Schüler getroffen haben, denen trotz ausgezeichneter Begabung eine Leistungsmotivation fehlt. Diese scheitern trotz der Vorteile, die sie in ihre Erziehung einbringen.

5. Effektivität und Effizienz

Eine der Einwände gegen die Schuleffektivitätsforschungen betrifft ihre Tendenz, das Feld der Kosteneffizienz zu ignorieren. Heute tragen in England Schulvorstand und Schulleitung selbst die ganze Verantwortung für das finanzielle Management des Schulbetriebs. Ein solches Vorgehen kann nicht mehr akzeptiert werden. Deshalb machen wir in unserem Buch über Mitarbeiter (MORTIMORE et al. 1994) darauf aufmerksam, daß

»Kosteneffektivität«, »Effizienz« und »Bildungs-Controlling« Wörter und Redewendungen sind, die Bedeutungen, Resonanzen und Implizierungen beinhalten, die für zahlreiche in der schulischen Erziehung Beschäftigte suspekt sind. Es wird diejenigen geben, die diese Sprache und ihr ökonomisches Kalkül für die Aufgaben der Pädagogen als fremd empfinden. Dennoch bietet die Kosteneffizienzanalyse, so meinen wir, fern des Qualitätsverlustes der erzieherischen Aktivitäten, ein Mittel der Qualitätssteigerung von Bildungsmöglichkeiten in Schulen. Richtig angewandt, beschäftigt sich die Kosteneffizienz in Schulen mit der Beziehung zwischen dem Lernen der Kinder und den menschlichen und materiellen Ressourcen, die zu diesem Lernen beitragen. Sie soll keineswegs mit Geiz oder Billigsein gleichgestellt werden; dieser Ansatz bezieht sich nicht allein auf finanzielle Auslagen, sondern auf den Einsatz von finanziellen und anderen Ressourcen in Zusammenhang mit angestrebten Erziehungsprozessen und -zielen.

Es ist ein Ansatz, der der Suche nach größerer Schuleffektivität entspricht. Effektive Schulen sind diejenigen, in denen Schüler unterschiedlichster Befähigung ihr volles Potential entfalten. Ob diese erzieherische Leistung durch den Einsatz mit mehr oder weniger Ressourcen erreicht wird, ist, streng genommen, nicht Teil der Bewertung von Effektivität. Auf der anderen Seite ist die Summe der Mittel eine wesentliche Komponente der Bewertung von Kosteneffizienz. Wenn z.B. zwei Schulen verglichen werden, die aus jeder Perspektive bei ihren Aktivitäten gleich effektiv sind, ist die Schule die wirksamere, die die kleinere Menge von Ressourcen einsetzt. Eine Schule, die ihre Ressourcen kosteneffizienter verwendet, gibt Ressourcen frei, die bei der Förderung weiterer Entwicklungen genutzt werden können. Kosteneffizienz ist nach dieser Interpretation des Begriffs sehr erwünscht.«

Wir haben einen solchen Ansatz benutzt, um eine Untersuchung der Rollen von Personen – nicht der Lehrer – vorzunehmen, die in Schulen arbeiten. Im Englischen ist die gewöhnliche Bezeichnung für solche Personen »non-teaching staff«, aber aus Gründen, die wir im Buch erklären (MORTIMORE et al. 1994), ziehen wir es vor, sie »associate staff« zu nennen. Bei der Bewältigung von Wandel meinen wir, daß ein Ansatz, der aus einer radikalen Perspektive die Frage, »wer tut was« in Schulen, untersucht und die Kosteneffizienz verschiedener Optionen prüft, besonders vernünftig ist. Darüber hinaus stellten wir fest, daß der umfangreichere Einsatz von Beigeordneten Mitarbeitern zu einer Freisetzung der Lehrer für wirklich erzieherische Aufgaben, insbesondere des stellvertretenden Direktors, führt.

6. Die Schulen der Zukunft

Es ist heilsam, uns selbst daran zu erinnern, daß die effektiven Schulen der kommenden Jahrzehnte – die ersten eines neuen Milleniums – ganz anders aussehen könnten als die, die wir heute als effektiv erachten. Wie die kürzlich veröffentlichte NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION REPORT (1993) klar machte, kann die Verfügbarkeit von billigen und leistungsfähigen Informationstechnologien führen zu

- einem Abrücken vom Klassenunterricht, hin zu individuellem Lernen;
(Schüler werden Studienprogrammen nachgehen, die individuelle Interessen berücksichtigen; Zugang zu Expertensystemen für Spezialisten, die es den Schülern ermöglichen werden, Informationen und Rat so leicht zu suchen, wie der heutige computerbenutzte Zugang zu einem »helpline«-Dienst finden kann.)
- der Auswertung von »smard card« – Überwachungen und Aufzeichnungsmöglichkeiten;
(Studenten werden Zugang zu detaillierten Aufzeichnungssystemen haben, die ihre Schwächen mit zukünftigen Lernaufgaben vergleichen, und zu Ressourcebanken, die eine passende Bewertung herstellen können.)
- zunehmenden Kontakten zwischen Lernenden (und Lehrern) in verschiedenen Institutionen und mit anderen offiziellen Einrichtungen;
(Die Verfügbarkeit von billigen, wirksamen Kommunikationen wird Schülern die Zugehörigkeit zu einer viel umfangreicheren Gruppe von Lernenden erlauben, die nicht mehr durch Klassenzugehörigkeit, Schule, oder durch altersbedingte Gruppierungen eingegrenzt werden.)
- der Erosion der Schule als geographischer Entität.
(Die Freiheit, elektronische Wissenswelten zu benutzen, wird den Wert der uns bekannten Schule mindern. Traditionell sind drei Hauptvorteile der Schule – Zugang zu Informationen, zum Wissen durch die Bibliothek, Textbücher und die Lehrer – gewesen. Falls all diese – oder ihre neuen Äquivalente – dem Individuum immer zu der Zeit, die ihm am besten paßt, zugänglich sind, verlieren die Argumente für die traditionelle Form der Schule ihre Kraft.)

Die Implikationen eines solchen Wandels wären groß für diejenigen, die im Management, in der Lehre und in der Schule beschäftigt sind. WOOD (1993) zweifelt jedoch, ob die passende Software entwickelt wird, oder ob die Lehrer – heute selbst noch Schüler – in ihrer Schülerzeit die notwendige Erfahrung mit den Informationstechniken gemacht haben, um die für einen solchen revolutionären Wandel nötigen Fertigkeiten – oder die Motivation – mitzubringen.

Meiner Meinung nach wird es sehr unwahrscheinlich sein, daß die Schulen, wie wir sie kennen, völlig verschwinden werden. Sie sind zu beliebt – als sichere Plätze, in denen die Eltern ihre Kinder lassen können – sowie als Treffpunkte für Schüler. Sie werden höchstwahrscheinlich einem Wandel unterzogen, und auf Arten und Weisen, die wir uns nicht vorstellen können. Die Herausforderung für uns alle wird darin zu bestehen versuchen, ihre positiven Aspekte zu erhalten und zu verstärken, während die weniger positiven Elemente reduziert werden. Dies ist eine erschreckende, aber durchaus lohnende Aufgabe für die Pädagogen in dem neuen Europa.

- ALTHEY, C.: Extending Thought in Young Children. London 1990.
- BASHI, J./SASS, K./KATZIR, R./MARGOLIN, I.: Effective Schools – From Theorie to Practice: An Implementation Model and its Outcomes. Jerusalem 1990.
- BLUM, R.: Onward to Excellence: Making Schools More Effective. Portland/Oregon 1984.
- BOSKER, R./SCHEERENS, J.: Issues and Interpretations of the Results of School Effectiveness Research. In: International Journal of Educational Research 13 (1989), 7, S. 741–752.
- BRIMER, A./MADAUS, G./CHAPMAN, B./KELLAGHAN, T./WOOD, D.: Sources of Difference in School Achievement. Slouth/Buckinghamshire 1978.
- BROOKOVER, W./LEZOTTE, L.: Changes in School Characteristics Co-incident with Changes in Student Achievement. East Lansing Institute for Research on Teaching: Michigan State University 1977.
- CHAPMAN, J.: Inaugural Lecture. University of Western Australia 1993.
- COLEMAN, J.S.: Equality of Educational Opportunity. U.S. Department of Health, Education and Welfare. Washington 1966.
- CREEMERS, B.: School Effectiveness, effective instruction and school improvement in the Netherlands. In: RENOLDS, D./CUTTANCE, P. (eds.): School Effectiveness: Research Policy and Practice. London 1992.
- DORR-BREMME, D.: Culture, Practice and Chance: School Effectiveness Reconsidered. In: Unusually Effective Schools: A Review of Research and Practic. (Eds.): LEWINE, D./LEZOTTE, L., Madison/Wisconsin 1990.
- DUWECK, C./REPUCCI, N.: Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. In: Journal of Personality and Social Psychology (1973), 25, S. 109–116.
- EDMONDS, R./FREDERIKSEN, J.: Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools that are Instructionally Effective for Poor Children. Eric Document Reproduction Service number ED 179–396. Cambridge MA 1979.
- FULLAN, M.: The Evolution of Change and the New York of the Educational Leader. Paper presented to the Regional Conference of the Commonwealth Council for Educational Administration. Hong Kong, August 1992.
- GOOD, J./BROPHY, J.: Social and Institutional Context of Teaching: School Effects. Third Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- GRAY, J./MCIPHERSON, A./Raffe, D.: Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice since the War. London 1983.
- HOPKINS, D.: Improving the Quality of Schooling. Lewes 1987.
- HUSEN, T./TUIJNMAN, A./HALLS, W.: Schooling in Modern European Society. Oxford 1992.
- LAZAR, I./DARLINGTON, R.: Lasting Effects of Early Education: a Report from the Consortium for Longitudinal Studies. Monographs of the Society for Research in Child Development. Seriel number 195, S. 47.
- LEVINE, D./LEZOTTE, L.: Unusually Effective Schools: A Review of Research and Practice. Madison/Winsconsin 1990.
- LEZOTTE, L.: School Effectiveness: Reflections and Future Directions. Paper delivered at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, April 1986.
- MADDEN cited in EDMONDS, R.: Effective Schools for the Urban Poor. In: Educational Leadership 37 (1976), 1, S. 15–27.
- MCCORMACK-LARKIN, M./KRITEK, W.: Milwaukee's Project RISE. In: Educational Leadership 40 (1982), 3, S. 16–21.
- MORTIMORE, J./MORTIMORE, P.: Parents and Schools. In: Education 163, Special Report 5th October 1984.
- MORTIMORE, P.: The Nature and Findings of Research on School Effectiveness in the Primary Sector. In: School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement (Eds.): RIDDEL, S./BROWN, S., Edingburg 1991, S. 9–19.

- MORTIMORE, P.: *Youth in the Year 2000: psycho-social issues and interventions: the positive effects of schooling*. Cambridge 1994.
- MORTIMORE, P./SAMMONS, P./STOLL, L./LEWIS, D./ECOB, R.: *School Matters*. London 1988.
- MORTIMORE, P./MORTIMORE, J./THOMAS, H.: *Managing Associate Staff: Innovation in Primary and Secondary Schools*. London 1994.
- MURPHY, J./WEIL, M./HALLINGER, P./MITMAN, A.: *Academic Press: Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices*. In: *Educational Leadership* 40 (1982), 3, S. 22–26.
- New York. Cited in EDMONDS, R.: *Effective Schools for the Urban Poor*. In: *Educational Leadership* 37 (1974), 1, S. 15–24.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (NREL): *Effective Schooling Practices Update*. Portland/Oregon 1990.
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION: *Learning to Succeed*. London 1993.
- NUTTALL, D./GOLDSTEIN, H./PROSSER, R./RASHBASH, J.: *Differential School Effectiveness*. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), 7, S. 769–776.
- POWER, M./ALDERSON, M./PHILLIPSON, C./SCHOENBERG, E./MORRIS, J.: *Delinquent Schools*. In: *New Society* (1967), 10, S. 542–543.
- PURKEY, S./SMITH, M.: *Effective Schools: A Review*. In: *Elementary School Journal* 83 (1983), 4, S. 427–452.
- RAUDENBUSH, S.: *The Analysis of Longitudinal Multilevel Data*. In: *International Journal of Education Research* 13 (1989), 7, S. 721–740.
- REYNOLDS, D.: *The search for effective schools*. In: *School Organisation* 2 (1982), 3, S. 215–237.
- REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement: A review of the British Literature*. In: *School Effectiveness and Improvement: Proceedings of the First International Congress: London 1988*, REYNOLDS, D./CREEMERS, B./PETERS, T. (Eds.): Groningen. RION Institute for Educational Research/School of Education. University of Wales College of Cardiff 1989.
- REYNOLDS, D./CUTTANCE, P. (Eds.): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London 1992.
- ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York 1968.
- RUTTER, M.: *School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications*. In: *Child Development* 54 (1983), 1, S. 1–29.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMORE, P./OUSTON, J.: *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London 1979.
- SCHEERENS, J.: *Effective Schooling: research, theory of Practice*. London 1992.
- SCHEERENS, J./CREEMERS, B.: *Development in School Effectiveness Research*. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), 7.
- SIZEMORE, B.: *The Effective African American Elementary School*. In: *Schooling in Social Context: Qualitative Studies* (eds.): NOBLIT, G./PINK, W., Norwood/New Jersey 1987.
- SMITH, D./TOMLINSON, S.: *The School effect*. London 1989.
- SPRINGFIELD, S./TEDDLIE, C.: *School Improvement Efforts*. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1990), 2, S. 139–161.
- STEVENSON, H./SHIN-YING, L.: *Context of Achievement: A Study of American Chinese and Japanese Children*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, serial number 221, 1990, S. 55.
- STOLL, L./FINK, D.: *An Effective Schools Project – The Halton Approach*. In: *School Effectiveness and Improvement, Proceedings of the First International Congress London, 1988*. REYNOLDS, D./CREEMERS, B./PETERS, T. (eds.). Groningen, RION Institute for Educational Research/School of Education, University of Wales College of Cardiff 1989, S. 286–299.
- TIZARD, B./BLATCHFORD, P./BURKE, J./FARQUHAR, C./PLEWIS, I.: *Young Children at School in the Inner City*. Hove/London 1988.

- TIZARD, J./SCHOFIELD, W./HEWISON, J.: Symposium: Reading-Collaboration Between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading. In: *British Journal of Educational Psychology* 52 (1982), 1, S. 1–15.
- VAN DE GRIFT, W.: Educational Leadership and Academic Achievement in Elementary Education. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1990), 1, S. 26–40.
- WEBER, G.: *Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington D.C. 1971.
- WILLMS, J./CUTTANCE, P.: School Effects in Scottish Secondary Schools. In: *British Journal of Sociology of Education* 6 (1985), 3, S. 287–306.
- WOOD, D.: Like to Join the Class of 2015? In: *The Times*, 25. October 1993, S. 34.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Mortimore, University of London, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL

Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie

Allgemeine Übersicht und französische Situation

1. Historischer Abriss

Die Bildungsökonomie im gegenwärtigen Verständnis ist eine relativ junge Wissenschaftsdisziplin, deren erste Nachschlagewerke Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre in den USA publiziert wurden, insbesondere an der Universität Chicago. Es ist gewiß möglich, in der Geschichte des ökonomischen Denkens zahlreiche Vorläufer dieser Disziplin zu finden. Diese waren aber eher als intuitive Ansätze und weniger als autonomes Forschungsfeld mit strukturierten theoretischen Hypothesen erkennbar, welche letztendlich den Gegenstand systematisch-empirischer Verifikationen ausmachen würden. Im Verlauf dieser 30jährigen Entwicklung folgten mehrere Phasen aufeinander, in denen der Akzent auf unterschiedliche sozioökonomisch bedingte Voraussetzungen gelegt wurde. Obwohl eine solche Periodisierung immer einer gewissen Willkür unterliegt, lassen sich drei Zeitabschnitte unterscheiden: das Jahrzehnt des Aufbaus in den 60er Jahren; das Jahrzehnt der Interrogation, Kritik und theoretischen Reflexion in den 70er Jahren, sowie das Jahrzehnt der pragmatischen Renaissance von den 80er Jahren bis zur Gegenwart.

1.1 Entstehung und Aufbau der Bildungsökonomie

Im ersten Jahrzehnt des Bestehens dieser neuen Disziplin wurden die theoretischen Fundamente fortschreitend konstituiert, und zwar in Parallelität mit empirischen Arbeiten, die weitgehend die Theorie bestätigten. Der Schwerpunkt lag auf dem wirtschaftlich produktiven Charakter der Bildung, auf ihrem Beitrag zum Wachstum und zur wirtschaftlichen Entwicklung, auf ihrer Bedeutung im Hinblick auf den beruflichen Werdegang des Individuums, auf der Fähigkeit zur Erhöhung des Einkommens der wirtschaftlich Handelnden und zur Reduzierung des Risikos der Arbeitslosigkeit. Man bekräftigte gleichermaßen den Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit, denn Bildung ermöglichte Individuen aus niederen Verhältnissen das Erreichen eines höheren sozialen Status, welcher früher durch die familiäre Herkunft vorgezeichnet war. Dies war, kurz gesagt, eine Periode, in der die Ökonomen vor allem auf die positiven Aspekte der Bildung verwiesen und die Entscheidungsträger ermutigten, verstärkt auf eine Bildung für alle zu setzen, nicht nur im Bereich der Primar-

sondern auch der Sekundar- und Hochschulbildung. Der politische Kontext war äußerst günstig, da der Start des ersten künstlichen Erdsatelliten der Geschichte durch die Sowjetunion die amerikanischen Verantwortlichen davon überzeugt hatte, daß verstärkte Bemühungen im Bildungssektor die bestgeeignete Erwiderung auf diese Herausforderung wären.

Vor der Entstehung der Bildungsökonomie neigten die Ökonomen dazu, das Phänomen Arbeit als einen homogenen, wenig differenzierten Faktor zu betrachten, der auf einfache, rein quantitative Art den Bedingungen und Funktionen der Produktion zugeordnet wurde. Demnach entsprach völlig undifferenziert ein Erwerbstätiger dem anderen. Bildung wurde verstanden als eine Art Konsumtion und ihr dominierendes Ziel war nicht die Herausbildung qualifizierter Individuen, welche die Wirtschaft benötigte, sondern die Selbstzufriedenheit der Individuen selber. Die Bildungsökonomie hat diese Sichtweise in ihr Gegenteil verkehrt, indem Bildung nicht mehr nur als Konsumtion, sondern als Investition in den Menschen angesehen wurde, welcher auf diese Weise, analog zu stofflichen Investitionen, zu einem »Humankapital« wurde. Dieser Begriff gab der neuen Theorie ihren Namen. Aus dieser Perspektive heraus werden Bildungsausgaben zu finanziellen Investitionen, welche – wie jede andere Investition – während der gesamten Lebensdauer weiteres Kapital erzeugen und Gewinne erbringen. Diese Gewinne können dann mit den anfänglichen Investitionskosten verglichen werden. Werden diese überstiegen, was allgemein der Fall ist, so kann man die Gewinnrate der Investition und mit ihr auch jene der Bildung berechnen. Die der Bildung zugeschriebenen Gewinne werden empirisch berechnet, indem man die Differenzen zwischen den Einkommen der Individuen einerseits und ihrem Bildungsniveau andererseits beobachtet. Zahlreiche Fallstudien, welche seitdem in unterschiedlichen Ländern realisiert wurden, führten zwar zu partiell unterschiedlichen Resultaten, stimmten aber in der großen Mehrheit darin überein, daß die ermittelte Rentabilitätsrate der Bildung über 10% lag und damit den unteren Grenzwert überschritten hatte, oberhalb dessen der Erfolg einer traditionellen stofflichen Investition garantiert werden kann.

1.2 Kritiken und neue Ansätze

Die zweite Phase in den 70er Jahren war vor allem durch die Hinterfragung der Theoriekonstrukte und Forschungsergebnisse aus der ersten gekennzeichnet. Das damalige intellektuelle Klima dieser Epoche war hauptsächlich durch einen gewissen Zweifel an der bestehenden Ordnung generell bestimmt, während die Arbeiten des vorigen Jahrzehnts durch das Image der geographischen Herkunft der ersten Pioniere, der Universität Chicago, geprägt waren. Es muß daran erinnert werden, daß die Chicagoer Schule unter Ökonomen als sehr liberal eingeschätzt wurde und somit günstige Bedingungen vorherrschten, unter denen die Ökonomie durch die Gesetze des Marktes und nicht durch den Staat reguliert werden konnte. Dessen Rolle wurde auf ein Minimum reduziert. Die Absolventen dieser Universität, gelegentlich »Chicago Boys« genannt, standen in dem Ruf, ultraliberalistische Prinzipien im Bereich der

Wirtschaftspolitik zu kanonisieren. Obwohl diese Kritik nicht die Pioniere der Bildungsökonomie an sich betraf, so wurden diese aber doch unfreiwillig durch zahlreiche Autoren mit diesem Image assoziiert.

Ein Großteil der Arbeiten, die in dieser Epoche dominierten, widmete sich der partiellen oder radikalen Kritik früherer Publikationen. Die Marxisten übernahmen die Theorie der »Reproduktion« und klagten die Schule an, lediglich die existierenden Ungleichheiten zu reproduzieren, indem die Kinder der unteren sozialen Schichten einen vergleichsweise schlechteren Unterricht als Kinder der favorisierten sozialen Klassen besuchen würden. Andere, wie BOWLES und GINTIS, erhoben gegen das Bildungssystem Vorwürfe etwas anderer Art, indem sie die Hauptfunktion in Gestalt der Vorbereitung der Individuen auf die soziale Arbeitsteilung kritisierten. Dies führe nach Meinung dieser Vertreter zu Haltungen, die den Bedürfnissen des Kapitalismus entsprachen: Unterordnung derjenigen, welche für eine Ausführungsrolle bestimmt waren, d.h. Arbeiter und Angestellte niederer Kategorie.

Eine noch orthodoxere Richtung, welche durch ARROW, Nobelpreisträger für Ökonomie, repräsentiert wurde, zweifelte die Idee an sich an, wonach die Erziehung eine bedeutende Rolle in den interindividuellen Differenzen der Arbeitsproduktivität spielen könne. Diese seien angeboren und die Schule habe lediglich die Aufgabe, sie zu entwickeln, sie den Arbeitgebern zu »signalisieren«, um den Ausdruck von SPENCE, einem der Vertreter dieser Strömung, zu benutzen. Diesem Ansatz folgend filtert das Bildungssystem die Individuen und greift progressiv die fähigsten, kompetentesten und produktivsten heraus. Man kommt nicht umhin zu betonen, daß die empirische Verifikation dieser Theorie zu keinen überzeugenden Resultaten geführt hat.

Die teilweisen Kritiken bezogen sich hauptsächlich auf die Schwierigkeit, die Arbeitsproduktivität und mit ihr den Beitrag der Bildung zu dieser Produktivität messen zu können. Die Löhne und Gehälter der Erwerbstätigen werden in der Tat in recht komplexer Weise bestimmt und unterliegen im Prozeß ihrer Ermittlung vielfältigen Einflüssen aus dem unmittelbaren Arbeitsbereich, aus der Sozialgeschichte, aus der Verhandlungskompetenz der Tarifpartner, aus den Erfordernissen des Marktes, aus jeglicher Art der Diskriminierung (ethnische, sexuelle oder soziale Diskriminierung). Das Wirksamwerden dieser Faktoren ist Indikator dafür, daß Gehälter und Löhne nur sehr unvollständig die wirkliche Arbeitsproduktivität widerspiegeln. Die Theoretiker der orthodoxen Ökonomie haben deutlich gezeigt, daß in einem Universum, in dem die Gesetze der reinen und perfekten Konkurrenz herrschen, ausgeglichene Löhne und Gehälter Ausdruck genau dieser Arbeitsproduktivität sind. Aber man weiß natürlich, daß die erforderlichen Konkurrenzbedingungen selten gleichzeitig vorhanden sind, und man kann hier mehr oder weniger starke, schwer kalkulierbare Verschiebungen zwischen Lohn und Produktivität feststellen.

Es gibt mehrere Gründe für die Lohnunterschiede zwischen Menschen mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus. Einer der Gründe stimmt mit ARROWS Kritik überein, wonach die bestausgebildeten Menschen im Durchschnitt »fähiger« sind, d.h. sie hätten wahrscheinlich höhere Einkommen als ihre weniger ausgebildeten Kollegen erhalten, wenn sie selbst keine Ausbildung bekommen hätten. Demzufolge kann nur ein Teil der Einkommensunterschiede zwischen den einzelnen Individuen den Differenzen hinsichtlich des Bildungsniveaus zugeschrieben werden.

1.3 Die Erneuerung in den 80er Jahren

Die Entwicklung der Forschung im bildungsökonomischen Bereich seit ungefähr zehn Jahren organisiert sich um zwei vorherrschende Gedanken:

- 1) Welche Rolle kann die Bildung im Prozeß des Wirtschaftswachstums spielen?
- 2) Wie kann man dem relativ neuen Phänomen der Verlangsamung des Wachstums der verfügbaren Ressourcen der Bildungssysteme begegnen?

Diese Verlangsamung, die man seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre feststellen kann, ist das Ergebnis zweier sich in ihrer Wirkung überlagernder Faktoren: eine Schwächung des globalen Wirtschaftswachstums und eine Stabilisierung der für Bildung bereitgestellten Ressourcen (BIP = BruttoInlandsprodukt). Nachfolgend sollen die Arbeiten und Erträge dieser Periode genauer untersucht werden, zunächst auf internationaler, dann auf französischer Ebene.

2. Neueste Arbeiten im Bereich der Bildungsökonomie im Weltmaßstab

2.1 Informationsquellen

Die wirtschaftswissenschaftliche Fachliteratur ist seit 1962 in einer durch die »American Economic Association« verwalteten bibliographischen Datenbank erfaßt. Diese Sammlung ist heute auf zwei Trägern verfügbar, d.h. sowohl als Zeitschrift (Journal of Economic Literature (JEL)), wie auch als elektronisches Äquivalent auf CDROM. Die gesamte Literatur ist in ungefähr 500 relevante Unterbereiche gegliedert. Zwei dieser Rubriken erfassen recht gut die bildungsökonomischen Publikationen: »Educational Economics« und »Human Capital Theory«.

Innerhalb der 80er Jahre, über einen Zeitraum von zehn Jahren, wurden in dieser bibliographischen Bank 1060 Artikel gespeichert und rezensiert, die aus 183 verschiedenen ökonomischen Zeitschriften stammten. Im Durchschnitt hat jede ökonomische Zeitschrift 6 Artikel innerhalb dieses Zeitraums von zehn Jahren publiziert, d.h. alle zwei Jahre einen Artikel. Nur zwei Zeitschriften sind auf das Thema »Bildungsökonomie« spezialisiert, die weiteren 181 Zeitschriften veröffentlichten Artikel zu zahlreichen anderen Themen der Wirtschaftswissenschaften. Die 1060 rezensierten Artikel sind Teil einer Gesamtheit von 133000 Publikationen, woraus die geringere Bedeutung der Bildungsökonomie innerhalb der Wirtschaftswissenschaften ersichtlich wird (ungefähr 0,75%). Die Proportionen innerhalb dieses Jahrzehnts lassen sich in folgender Weise darstellen (s. Tab. 1, S. 139).

Es ist schwierig, einen signifikanten Bedeutungszuwachs im Hinblick auf die bildungsökonomische Thematik bei Wirtschaftswissenschaftlern festzustellen, gleichwohl sie sich auch nicht verringert hat. Die Tatsache, daß die bildungsökonomischen Publikationen nur einen Anteil von 0,75% an der Gesamtzahl der wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen ausmachen, kann jedoch als Zeichen einer geringen Mobilisation unter den Wirtschaftswissenschaftlern interpretiert werden, wenn berücksichtigt wird, daß Bildung einen Anteil von 6 bis 7% der Ressourcen eines Landes

Tab. 1: Verhältnis zwischen bildungsökonomisch relevanten Artikeln und der Gesamtzahl der Publikationen im Bereich der Ökonomie	
Jahr	%
1980	1,0
1981	0,6
1982	1,1
1983	0,5
1984	0,6
1985	0,5
1986	0,7
1987	0,9
1988	0,8
1989	0,8

ausmacht. Darin findet man ohne Zweifel Anzeichen einer impliziten Hierarchie der durch die ökonomische Forschung bearbeiteten Themen vor. Diese bringt ohnehin den abstrakten, theoretischen und formalisierten Arbeiten, die auf die Wirtschaft in ihrer Gesamtheit abzielen, eine höhere Wertschätzung entgegen als den empirischen und sektoriellen Arbeiten.

Diese 1060 Publikationen enthalten 1600 Autorenzitate, d.h, im Durchschnitt werden in jeder Publikation 1,5 Autoren referiert. Einige Autoren werden mehrfach zitiert, was daraus zu ersehen ist, daß bei 1.600 Zitationen nur 1100 Autorennamen erscheinen. Dies bedeutet also, daß jeder Autor durchschnittlich 1,45 mal zitiert wurde und in der Umkehrung jeder von ihnen in einem Zeitraum von zehn Jahren 0,96 Artikel (1100/1060) verfaßt hat. Insgesamt wurden 866 Autoren nur einmal, 133 von ihnen zweimal und 101 Verfasser zwischen zwei bis neunmal erwähnt. Nur zwei Autoren sind mehr als zehnmal zitiert worden und haben deshalb mindestens einen Artikel pro Jahr veröffentlicht. Es zeigt sich also, daß 80% der Ökonomen, welche bildungsökonomische Arbeiten in den redaktionell geleiteten Zeitschriften veröffentlicht haben, nur einmal in zehn Jahren berücksichtigt worden sind. Dies offenbart eine gewisse Schwäche dieser Disziplin im Hinblick auf die Fähigkeit zur Einbeziehung dieser Forscher.

Diese Schwäche liegt zum Teil in dem außerordentlich speziellen Charakter dieser Disziplin begründet, der es obendrein für eine Universität schwierig macht, die Beschäftigung eines in diesem Bereich spezialisierten Lehr und Forschungsteams zu legitimieren. Vor diesem Hintergrund ist erklärbar, daß die Mehrzahl der Forscher in der Wissenschaftslandschaft verstreut ist, daß sie keinen eindeutig strukturierten und beständig arbeitenden Gruppen angehören und daß sie zum Themenwechsel gezwungen sind. Es gibt weltweit kaum mehr als zehn Orte, an denen ausgewiesene Forschergruppen kontinuierlich die bildungsökonomische Thematik bearbeiten. Solche Gruppen gibt es hauptsächlich in den USA, in Großbritannien, in den Niederlanden und in Frankreich.

2.2 Inhaltsanalyse der Arbeiten in den 80er Jahren

Im Hinblick auf den Inhalt sind die bildungsökonomischen Arbeiten in 9 Rubriken unterteilt worden:

- 1) Allgemeinthoretische Arbeiten
- 2) Kostenanalytische Arbeiten
- 3) Finanzierung von Bildung
- 4) Systeminterne Wirksamkeit von Bildung
- 5) Systemexterne Wirksamkeit von Bildung
- 6) Bildungsangebot und nachfrage
- 7) Analyse ausgewählter Produktionsfaktoren (Lehrende, neue Medien)
- 8) Bildungspolitik
- 9) Beziehungen zwischen Bildung und Forschung

Die Bedeutung der jeweiligen Rubriken hat sich im Laufe der beiden Hälften des Jahrzehnts wie folgt entwickelt:

Tab. 2: Entwicklung der in der Bildungsökonomie bearbeiteten Themen						
Rubrik	1979 bis 1984		1985 bis 1989		Insgesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Theorie	33	6,1	28	5,4	61	5,8
Kosten	23	4,3	25	4,8	48	4,5
Finanzierung	51	9,4	56	10,8	107	10,1
Systeminterne Wirksamkeit	81	15,0	105	20,2	186	17,5
Systemexterne Wirksamkeit	190	35,2	136	26,2	326	30,8
Bildungsangebot und -nachfrage	100	18,5	138	26,5	238	22,4
Ausgewählte Produktionsfaktoren	41	7,6	22	4,2	63	5,9
Bildungspolitik	13	2,4	9	1,7	22	2,1
Erziehung und Forschung	8	1,5	1	0,2	9	0,8
Insgesamt	540	100,0	520	100,0	1060	100,0

2.3 Theorie, Kosten und Finanzierung

Die ersten drei Rubriken Theorie, Kosten und Finanzierung umfassen zusammen ca. ein Fünftel der bildungsökonomischen Publikationen. Es handelt sich um die klassischen Themen im Bereich der Bildungsökonomie, die bereits während der Entstehungsphase dieser Disziplin entwickelt wurden und wofür die Wirtschaftswissenschaftler nahezu über ein Monopol verfügen, während die weiteren Themen eher Gegenstand interdisziplinärer Arbeiten sind. Wenn man die Spezifik der Arbeiten der 80er Jahre bezüglich der Kosten und Finanzierungsprobleme charakterisieren müßte,

könnte man sagen, daß sie durch ein Bewußtwerden dahingehend gekennzeichnet ist, daß die Möglichkeiten öffentlicher Finanzierung begrenzt sind, die Bildungsausgaben immer mehr den Budgetzwänge unterliegen und daß für die zukünftige Entwicklung der Bildungssysteme ein möglichst optimaler Zuweisungsmodus für verfügbare Ressourcen sowie unterschiedliche Finanzierungsmodelle gefunden werden müssen. Diese unterschiedlichen Formen der Finanzierung betreffen sowohl die öffentlichen Bereiche (Staat, Regionen und Gebietskörperschaften) als auch die nichtöffentlichen Finanzträger (Familien und Unternehmen). In den vorhergehenden Perioden neigte man mehr zu dem Nachweis, daß die notwendige Demokratisierung des Zugangs zum Studium einen immer höheren Anteil der öffentlichen Finanzierung, ja sogar eine ausschließlich öffentliche Finanzierung erfordere. Das nahezu vollständige Monopol der öffentlichen Finanzierung hat jedoch nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen im Hinblick auf die Chancengleichheit und Gerechtigkeit geführt. So ließ sich unter anderem beobachten, daß Heranwachsende und Auszubildende ohnehin schon sozial favorisierter Klassen in unangemessen hoher Weise von der öffentlich finanzierten Bildung profitierten.

Manche Forschungsarbeiten, insbesondere in den Entwicklungsländern, verdeutlichen, in welchen Fällen oder in welchem Kontext eine verstärkte Beteiligung der Benutzer dazu führt, nicht nur die Wirksamkeit des Bildungssystems zu erhöhen, sondern ihm auch mehr Gerechtigkeit zu verleihen. Dieses scheinbare Paradoxom läßt sich einfach an folgendem Fall erläutern: Eine große Anzahl der schulpflichtigen Kinder in den Entwicklungsländern erhält keine Plätze in der Grundschule, wogegen die Kinder wohlhabender Familien kostenlosen Zugang zur Universität haben und oft sogar über Stipendien verfügen, um sich immatrikulieren zu lassen. Wenn dann noch nach der Beendigung des Hochschulstudiums keine Berufsmöglichkeiten vor Ort gegeben sind und der Absolvent zur Abwanderung gezwungen ist, dann hat die getätigte öffentliche Investition weder zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes, noch zur Schaffung gerechterer Bedingungen beigetragen.

2.4 Interne Wirksamkeit der Systeme und Institutionen

Die vierte Rubrik – die bildungsökonomische Analyse der internen Wirksamkeit – ist der Hauptnutznießler der festgestellten Veränderungen des Forschungsinteresses während der dritten Periode (80er Jahre). Diese Entwicklung geht von zuvor erreichten Erkenntnissen aus, wonach die Phase einer schnellen Erhöhung der für die Bildung bereitgestellten Mittel vorüber ist und die bildungspolitisch Verantwortlichen somit gezwungen sind, eine sehr gewissenhafte Analyse der zur Wahl stehenden Finanzierungsmöglichkeiten und zu fassender Beschlüsse vorzunehmen. Die Entwicklung resultiert gleichermaßen aus oft unerwarteten Ergebnissen der ersten Arbeiten über jene Beziehungen, die zwischen den für die Bildungsinstitutionen zur Verfügung stehenden Ressourcen einerseits und ihren »Leistungen« andererseits bestehen. Generell wurde aus diesen Arbeiten deutlich, daß die Beziehungen zwischen den Ressourcen und den Ergebnissen eher schwach, vielfach gar nicht vorhanden waren.

Dennoch nutzte man zu früheren Zeiten genau diesen Ressourcenindikator zur Messung der »Qualitäts«unterschiede zwischen den Schulen. Schulen mit umfangreicheren Budgets wurde von vornherein eine bessere Qualität zugesprochen als jenen, die über geringere Mittel verfügten.

Diese ersten Ergebnisse, welche gängigen Auffassungen widersprachen, führten zwangsläufig zu zahlreichen Arbeiten, die ihrerseits sukzessiv bestehende Postulate in Frage stellten: Klassen mit niedriger Schülerzahl sind nicht unbedingt besser als jene mit einer höheren Anzahl Lernender; Lehrer mit einer langen Berufsausbildung sind nicht unbedingt kompetenter als jene mit einer kürzeren; Lehrpläne zur Unterstützung von »Problemschülern« schaden oft mehr als sie nützen; die Professionalisierung des Lernens bedeutet nicht unbedingt eine bessere Vorbereitung der Schüler auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. In Wirklichkeit haben diese Arbeiten zwei häufig anzutreffende Auffassungen im Bildungsbereich in Frage gestellt: die Konfusion von Optimum und Maximum sowie das Voranstellen von Normen bei der Steuerung von Bildungspolitik.

Im Hinblick auf die erste Auffassung erkennt man ein Gesetz, welches den Ökonomen in anderen Bereichen außerhalb der Bildung bereits vertraut ist: das Gesetz der Rückläufigkeit der Erträge. Es wird beispielsweise in den armen Ländern häufig beobachtet, daß die Grundschulen, in denen bislang ohne Bücher gearbeitet wurde, eine Erhöhung der Lernleistungen ihrer Schüler von jenem Moment ab feststellen können, sobald die ersten Bücher vorhanden sind und genutzt werden. Dieser anfängliche Aufschwung verringert sich bzw. tendiert gegen Null von dem Augenblick an, wenn auf der Grundlage eines wachsenden Bücherbestandes die Arbeit mit dem Lehrbuch zur Normalität wird.

Die Bedingungen, die laut Auffassung mancher Pädagogen zur Erreichung festgelegter Ziele beachtet werden müssen, sind oft viel willkürlicher als man voraussehen kann. Sie ignorieren nicht nur die materiellen Zwänge, sondern sie beruhen obendrein mehr auf vorgefaßten Wertungen als auf statistisch verifizierten, empirischen Beobachtungen. Ein Ignorieren der lokalen Zwänge ließ sich sehr oft bei den aus reichen Ländern stammenden Spezialisten feststellen, welche den Modus schulischer Organisation, der im eigenen Land zufriedenstellend funktionierte, in die armen Länder übertragen wollten. Dabei stießen sie an die zu geringen Budgets in vielen Entwicklungsländern.

Die wichtigste Schlußfolgerung aller dieser Arbeiten ist darin zu sehen, daß es nicht nur eine einzige, optimale Lösung des Problems der rationellen Leitung und Gestaltung des Bildungssystems gibt, sondern mehrere. Dies ist davon abhängig, welche generellen Ziele verfolgt werden, welche Mittel zur Verfügung stehen und welche Prioritäten durch die politisch Verantwortlichen eines jeden Landes gesetzt wurden. Daraus ergibt sich folgende unmittelbare Konsequenz: In dem Maße, wie sich die Zwänge in Übereinstimmung mit dem Prozeß der ökonomischen Entwicklung verändern und wie sich in gleicher Weise die Bedürfnisse entwickeln, sind die für einen bestimmten historischen Moment relevanten und anwendbaren Lösungen nicht linear übertragbar. Die Bildungssysteme müssen sich entwickeln und somit fähig sein, sich reformieren und von außen kommende Reformimpulse aufnehmen zu können.

2.5 Externe Wirksamkeit der Bildung

Wie bereits in der Einführung erwähnt, entwickelte sich die Bildungsökonomie ursprünglich vor allem dadurch, daß sie von der Thematik der externen Wirksamkeit von Bildung ausging, so daß letztlich die Konzepte des »Humankapitals« und der »Bildungsinvestition« Platz greifen konnten. Anhand der Tabelle 2 kann festgestellt werden, daß dieses Thema seine Bedeutung beibehalten hat und immer noch ein Viertel der Arbeiten repräsentiert, obwohl im Übergang von der ersten bis zur zweiten Hälfte der 80er Jahre ein Bedeutungsverlust um 10% eingetreten ist. Es läßt sich ein geringfügiger anteilmäßiger Rückgang jener Arbeiten feststellen, in denen der durch Bildung erzielte finanzielle Nutzen errechnet wurde. Es ist erstaunlich, daß man beim Zitieren der Arbeiten gezwungen ist, auf alte Publikationen zurückzugreifen, welche sich auf Untersuchungen der 70er Jahre stützen und die den heutigen Forschungsinteressen nicht mehr angemessen sind, da sich die relativen Einkünfte seitdem generell verändert haben.

Der quantitative Rückgang der Arbeiten über die ökonomische Rentabilität der Bildung im engeren Sinne wurde kompensiert durch eine Wiederentdeckung des Einflusses der Bildung auf wirtschaftliches Wachstum und Entwicklung. Diese Reaktualisierung ist nicht immer das Verdienst der Spezialisten dieser Disziplin, sondern resultiert vielmehr aus der Arbeit der Wachstumstheoretiker und der Spezialisten für makroökonomische Modelle. Es handelt sich leider für Nichtspezialisten um eine relativ komplexe Frage, die man im Rahmen dieses Vortrages nicht in wenigen Worten zusammenfassen kann. Man kann sagen, daß die klassischen Modelle, welche von den Ökonomen zur Erklärung des ökonomischen Wachstums und zum Verstehen seiner Mechanismen entwickelt wurden (um eine Wirtschaftspolitik zu fördern, welche sowohl den armen Ländern als auch den von der Rezession betroffenen entspricht), das Wachstum mit traditionellen Produktionsfaktoren nicht zufriedenstellend erklären können. Es sind genau zwei Faktoren, nämlich Kapital und Arbeit, denen Autoren wie ROMER und LUCAS seit einigen Jahren andere entgegenzusetzen versuchen, wie z. B. vorhandenes und abrufbares »Wissen« (Knowledge), oder »die Ideen«, welche das Inangasetzen effizienterer Produktionsverfahren zur Herstellung neuer Waren ermöglichen.

Es gibt offensichtlich eine sehr enge Beziehung zwischen der Bildung des Individuums und seiner Innovationsfähigkeit einerseits sowie der Bildung und der Wissensdiffusion andererseits. Dies führt zu zwei großen Modellen ökonomischen Wachstums. Das erste stützt sich hauptsächlich auf die Ausnutzung des von anderen produzierten Wissens, was vor allem in Südostasien der Fall ist. Das zweite Modell basiert auf der Erforschung und Entwicklung neuer Produkte oder Verfahren und ist typischer für Europa oder Nordamerika.

Zwei weitere Bereiche im Hinblick auf die externe Wirksamkeit der Bildung erfuhren in den 80er Jahren einen theoretischen und empirischen Aufschwung: die Bedeutung der Bildung für die landwirtschaftliche Produktivität in den Entwicklungsländern (JAMISON, LAU und LOCKHEED) sowie ihr Einfluß auf die Eingliederung der Individuen in den Arbeitsmarkt. Diese ersten Arbeiten sind deshalb von besonderem Interesse, weil sie in direkter Weise die Wirkung der Bildung auf die Quantität der

geernteten landwirtschaftlichen Produkte beobachten, ohne von der zu kritisierenden Hypothese auszugehen, wonach Lohn und Arbeitsproduktivität angeglichen werden müßten. Diese Arbeiten haben bestätigt, daß man sich der Bildung mit Begriffen und Aussagen der Humankapitaltheorie nähern kann, welche die produktiven Fähigkeiten der Individuen unabhängig von ihren natürlichen Voraussetzungen betont. Die ausgebildeten Individuen sind dank genossener Bildung produktiver, nicht aber wegen vermeintlich höherer angeborener Fähigkeiten.

Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen Bildung und Arbeitsmarkt haben sich in den letzten 10 Jahren bemerkenswert entwickelt. In den 60er und 70er Jahren neigten zahlreiche Ökonomen eher dazu, die Bildungssysteme und die Berufsausbildung in Abhängigkeit von den zukünftigen Bedürfnissen der Wirtschaft (Anzahl der auszubildenden Spezialisten in jedem Beruf) zu planen. Diese Versuche sind in der Mehrzahl gescheitert und haben zu fast systematischen Fehlprognosen geführt. Die wichtigste Konsequenz aus dieser Herangehensweise bezieht sich auf die eigentliche Organisation der Bildungssysteme: Diese Systeme müssen davon absehen, die zukünftigen Erwerbstätigen auf stark spezialisierte Qualifikationen vorzubereiten, die keine Umschulung oder Anpassung an die Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Technologien erlauben würden. Ein effizientes Bildungssystem muß die zukünftigen Erwerbstätigen auf Mobilität, Umschulung, Anpassungsfähigkeit, Weiterbildung, intellektuelle Flexibilität und Polyaktivität vorbereiten können. Die eigentliche Auffassung von »Métier« oder »Beruf« im engeren Sinne muß neu überdacht werden. Der Uhrmacher mußte vor zehn Jahren hauptsächlich ein Mechaniker sein; wogegen der Uhrmacher von heute in erster Linie ein Elektroniker sein muß. Entwicklungen dieser Art betreffen zunehmend die älteren Berufe und die Aufgabe des Bildungssystems besteht genau darin, entsprechend dieser Notwendigkeit die Individuen auf diese Veränderungen vorzubereiten. Man hat aus dieser Entwicklung zwar noch nicht alle Konsequenzen gezogen, die sich daraus für eine optimale Organisation der Bildungssysteme ergeben, aber es lassen sich unbestreitbar zwei Tendenzen feststellen: Die erste Tendenz besteht in einer Verlängerung der Ausbildungsdauer, ohne daß man mit Sicherheit sagen kann, welche eigentlich die wünschenswerte Dauer wäre. Eine zweite Tendenz besteht in der Aufwertung der allgemeinen Fächer auf Kosten der zu stark spezialisierten technologischen Fächer. Das rasche Überholtsein der Technologien erfordert mehr denn je die Fähigkeit des Verstehens der Welt und der Anpassung an deren Veränderung.

2.6 Bildungsangebot und -nachfrage

In der Rangfolge der von Bildungsökonomern publizierten Arbeiten nimmt dieses Thema die zweite Position ein. Seine Bedeutung wuchs vor allem im Verlauf der letzten Periode. Neben klassischen ökonomischen Arbeiten, in denen die Determinanten der Bildungsnachfrage vom individuellen Standpunkt wie auch global aus der Perspektive des ökonomischen Sektors betrachtet wurden, findet man hier eine Vielzahl von Artikeln, die sich den Beziehungen zwischen Bildungsangebot und nachfrage, den Problemen der Diskriminierung oder den durch diese Beziehungen

bedingten Ungleichheiten widmen. Zahlreiche nordamerikanische Studien analysieren Diskriminierungen mit ethnischem oder sexuellem Ursprung. In Europa hingegen überwiegen minderheitsbedingte Diskriminierungen, besonders gegenüber Einwanderern, sowie Diskriminierungen im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Familie. Man kann feststellen, daß die an Bildung geknüpften Hoffnungen hinsichtlich der Reduzierung der Ungleichheiten vielfach enttäuscht wurden und daß bestimmte soziale Gruppen im schulischen Bereich mehr gehandikapt sind als andere. Man fragt sich oft, ob Bildung nicht eher bestehende Ungleichheiten verstärkt, als daß sie diese reduziert. Es ist schließlich zu beobachten, daß die Mehrzahl der Versuche mit Programmen zur Bekämpfung schulischen Versagens, welche spezielle Möglichkeiten für lernschwache Schüler bieten sollen, keine statistisch bedeutsamen Korrekturen auf der Seite der Benachteiligten erzielen konnten.

3. Der Beitrag Frankreichs zur bildungsökonomischen Forschung

Das Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) – übersetzt: das Französische Institut für Pädagogische Forschung – hat vor kurzem (im Jahre 1993) das erste Verzeichnis französischer Wissenschaftler herausgegeben, welche sich mit Fragen der Bildungsökonomie und Bildungsfinanzierung befassen. Im Gegensatz zu anderen Ländern, wie beispielsweise zu Deutschland so scheint es mir, gibt es in Frankreich keinen Berufsverband der Bildungsökonomien. Diese sind hier entweder Mitglieder der Association Française d'Economie Sociale oder der Association Française de Sciences Economiques. Das veröffentlichte Verzeichnis enthält 53 Namen, davon 15 aus dem IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education). Dieses Institut befindet sich in Dijon, auf dem Gelände der Université de Bourgogne, und gehört in gemischter Trägerschaft mit ca. 60% seiner Mitarbeiter zum CNRS (Französisches Zentrum für Wissenschaftsforschung), sowie mit den verbleibenden 40% zum Hochschulwesen. Gegenwärtig zeichnet sich in Frankreich die Tendenz einer zunehmenden Integration des CNRS in die Universitäten ab. Mit dieser Entwicklung geht ein Mobilitätsverständnis einher, wonach das wissenschaftliche Personal den Anforderungen beider Institutionen gerecht werden muß. Eine solche Mobilität ist im Verlauf der letzten Jahre auch am IREDU feststellbar. Das Verzeichnis des INRP weist sicherlich Lücken auf, aber andererseits handelt es sich bei einigen der darin erscheinenden Namen um Personen, die nur eine geringe Aktivität im Bereich der bildungsökonomischen Forschung vorweisen können. Dieses Forschungsfeld ist also relativ begrenzt, da diese genannten 53 Ökonomen nur weniger als 5% der Wissenschaftler darstellen, die seit zehn Jahren Arbeiten auf diesem Gebiet veröffentlicht haben. Man muß präzisierend erwähnen, daß von diesen 53 Namen nur ein geringer Anteil in der Liste der 1100 Autoren der JEL aufgeführt ist.

Obwohl man keine genauen Angaben zu diesem Aspekt besitzt, sind die anderen europäischen Länder in diesem Bereich nur selten aktiver als Frankreich. Es scheint, daß die bedeutendste Schule in Großbritannien zu finden ist und daß 2 oder 3 weitere Länder sich dem Niveau Frankreichs annähern, wie z. B. die Niederlande, Schweden und möglicherweise Deutschland. Die gesamte europäische Forschungskapazität in

diesem Bereich stellt nicht einmal die Hälfte des Potentials Nordamerikas dar, welches seinerseits mehr als die Hälfte des Weltpotentials bildungsökonomischer Forschung ausmacht.

Im Verlauf der letzten 20–25 Jahre blieb der Umfang der Produktion bildungsökonomischer Ergebnisse in Frankreich stabil, möglicherweise verringerte er sich geringfügig. Die Anzahl der in diesem Bereich tätigen universitären Forschergruppen betrug Ende der 70er Jahre 4 oder 5 und sank auf 1 bis 2 zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Ein Teil dieser Produktion wird von einzeln arbeitenden Forschern erbracht, was dazu führte, daß einige von ihnen andere Arbeitsschwerpunkte finden mußten. Dieser Themenwandel hat zweifellos negative Folgen im Hinblick auf die Akkumulation von Wissen. Diese Entwicklung ist nicht nur für Frankreich typisch, sondern mit gewissen Akzentuierungen auch für die Mehrzahl der anderen europäischen Länder. Der gesellschaftliche Bedarf an bildungsökonomischen Arbeiten hingegen zeigt eine deutliche Aufwärtstendenz, was sowohl als Reaktion auf die Erfordernisse der Leitung der Bildungssysteme in Übereinstimmung mit der Arbeitswelt und der Wirtschaft als auch auf die in immer geringerem Maße zur Verfügung stehenden Ressourcen angesehen werden kann. Gerade der zweite Aspekt ist von besonderer Bedeutung, denn mit dem Bildungswesen handelt es sich um einen Bereich, der oft den Eindruck vermittelt, Ressourcen lediglich zu absorbieren und zu konsumieren. Auf der Grundlage gesicherter bildungsökonomischer Ergebnisse und Daten jedoch könnten dem Bildungswesen notwendige Mittel rationaler und effizienter zugewiesen werden.

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern besitzt Frankreich eine eigene Charakteristik und einen Vorteil in der Art, daß hier, genauer gesagt in Paris, zwei oder drei internationale Organisationen präsent sind, in denen kleinere bildungsökonomische Forschergruppen arbeiten. Es handelt sich zunächst um die UNESCO, zu deren Personalbestand eine im Vergleich mit anderen Forschungsdisziplinen viel zu geringe, nur minimale Präsenz garantierende Anzahl von Ökonomen gehört. Desweiteren kann auf eine der UNESCO angeschlossene Organisation verwiesen werden, das Institut International de Planification de l'Education (IIPE) in Deutsch: Internationales Institut für die Bildungsplanung, welches polyvalente Spezialisten für die Entwicklungsländer ausbildet. Es organisiert ebenfalls internationale Seminare zu unterschiedlichen Aspekten der Leitung der Bildungssysteme, der mittelfristigen Steuerung der Haushaltsplanung sowie der Analyse von Kosten und Finanzierung. Das Institut realisiert und veröffentlicht auch zahlreiche Arbeiten unter den vorab bereits erwähnten Themen und Schwerpunkten.

In diesem Zusammenhang muß unbedingt auf die OECD verwiesen werden, die fortlaufend nationale Daten publiziert, darin eingeschlossen auch ökonomische Daten über die Bildungssysteme der 24 Mitgliedsländer. Die OECD fertigt außerdem Gutachten zu nationalen Bildungsentwicklungen an, deren Verdienst darin besteht, jedes Bildungssystem mit einem anderen zu vergleichen, um somit die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Organisationsformen zu verdeutlichen. Dabei werden überzogene nationale Sichtweisen auf bestehende oder vermeintliche Besonderheiten in der Weise relativiert, daß ihnen von außen nur eine sekundäre Bedeutung beigemessen wird. Die OECD hat seit 1987 große Anstrengungen unternommen, um Indikatoren für nationale Vergleiche zu erstellen, die es zunehmend erlauben, den Gesundheitszu-

stand eines Bildungssystems zu analysieren und den Zusammenhang zwischen dem Ressourceneinsatz einerseits und den erreichten Ergebnissen andererseits besser zu verstehen.

Um auf die französischen Forschungsergebnisse zurückzukommen, könnte man in gewisser Weise sagen, daß sie recht diversifiziert sind und einen Großteil der oben angeführten Themen abdecken, zumindest jene, die in den Anmerkungen zu den 80er Jahren genannt wurden. Das IREDU richtet sein Hauptaugenmerk auf die methodologische Exaktheit und bemüht sich um die empirische Verifizierung der theoretischen Hypothesen. Das Forschungsfeld ist unter geographischem Aspekt sehr unterschiedlich, erstreckt es sich doch auf französische Regionen im europäischen Vergleich, auf entwickelte Länder im Vergleich mit Entwicklungsländern, zu denen nicht nur die afrikanischen Staaten der Sub-Sahara-Zone gehören.

Das IREDU hat mehrere Etappen durchlaufen, welche in dem historischen Abriß angedeutet wurden. Vor allem in der dritten Etappe entstanden eine Vielzahl von Arbeiten im Hinblick auf die interne Wirksamkeit, die Kosten-Nutzen-Analyse sowie die Evaluation der Bildungseinrichtungen von der Makro- bis in die Mikroebene: von der nationalen und regionalen Bildungspolitik über die einzelnen Institutionen des Bildungssystems bis hin zur konkreten Arbeit der Schüler und Lehrer. Diese Entwicklung ist durch ein ständiges Bemühen um Interdisziplinarität begleitet, vor allem in Gestalt einer immer engeren Zusammenarbeit mit Bildungssoziologen und Spezialisten in den Erziehungswissenschaften.

Die nicht in Gruppen integrierten Forscher bevorzugen stärker eingegrenzte Themen, welche in keinem direkten Zusammenhang mit jenen praxisnahen und aufwendigen Forschungsarbeiten stehen, wie sie am IREDU durchgeführt werden und welche Archivmaterialien und Datenbanken anderer nutzen. Dies ist der Fall bei einigen theoretischen Arbeiten über Bildung und Wachstum, über historische Fakten zu Bildungsausgaben, über die Unternehmenspolitik im Hinblick auf die Berufs/Weiterbildung.

Die laufenden Forschungen sind durch die Bemühung der Verantwortlichen gekennzeichnet, Indikatoren für die Verwaltung und Steuerung öffentlicher Bildungspolitik zu finden. Dabei stehen solche Fragen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses, wie jene nach dem prozentualen Anteil der bereitzustellenden Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt; nach den Proportionen zwischen allgemeiner Bildung einerseits und technischer oder beruflicher Ausbildung andererseits; nach den Organisationsprinzipien der Berufsausbildung sowie schließlich nach der Beteiligung der Unternehmen im Hinblick auf die Finanzierung und Leitung des Bildungswesens. Diese Fragen richten sich nicht nur an Bildungsökonomien, aber es ist unbestreitbar, daß die bildungsökonomische Analyse einen wirksamen Beitrag zu ihrer Beantwortung leisten kann.

Eines der Hindernisse, auf das die Bildungsökonomien häufig stoßen, ergibt sich aus der Lückenhaftigkeit, aus der geringen Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der Daten. Dieses Problem besteht nicht in den anderen wirtschaftlichen Bereichen, die selbst über leistungsfähige und zuverlässige Einrichtungen zur Schaffung statistischer Reihen verfügen. In den meisten Ländern kennt man sehr gut die Haushaltsausgaben für Schuhwerk und Kleidung, aber niemand kennt genau die Position desselben

Haushaltes im Bereich der Bildung. Obwohl sich alle Länder bereits auf dieselben Untersuchungsmethoden der nationalen Wirtschaftsführung geeinigt haben, existiert noch keine gemeinsame Basis zur Untersuchung der Aufwendungen für Erziehung und Bildung. Zwei neuere Initiativen werden es vielleicht in der nächsten Zeit ermöglichen, diesen Rückstand aufzuholen: Dabei handelt es sich zunächst um das bereits erwähnte Projekt der OECD hinsichtlich der Erforschung international relevanter Indikatoren für die Bildung. Weiterhin handelt es sich um einen Bericht der Vereinten Nationen (Februar 1994), welcher die Übernahme eines neuen Systems zur Kostenberechnung auf nationaler Ebene empfiehlt, in dem alternative Berechnungsformen für Bildungskosten umrissen werden, die zum großen Teil auf Erfordernisse reagieren, die gegenwärtig noch nicht befriedigt werden können. Es bleibt zu hoffen, daß diese beiden Initiativen konvergieren und daß sie ein weiteres Fortschreiten im Bereich der bildungsökonomischen Analyse ermöglichen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. François Orivel, IREDU, Université de Bourgogne, F-Dijon

Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spanische Bildungswesen seit 1970

Spanien hat in den letzten 50 Jahren zwei wechselvolle Entwicklungen durchgemacht. Auf der einen Seite hat es sich von einem agrarwirtschaftlich und dörflich geprägten Land zu einer industrialisierten Gesellschaft entwickelt, welche eine breite Mittelschicht hervorgebracht hat. Auf der anderen Seite hat es sich in eine Demokratie westlichen Musters transformiert, um nach fast 40 Jahren franquistischer Diktatur ein Vollmitglied der Europäischen Gemeinschaft zu werden. Neben diesen ökonomischen, sozialen und politischen Veränderungen wandelten sich innerhalb einer kurzen Zeitspanne zugleich jene Paradigmen, die die spanische Gesellschaft lange Zeit geprägt hatten. Sie wurden in kürzester Zeit säkularisiert. Die prägende Rolle der katholischen Kirche in der gesamten Geschichte Spaniens und speziell auch während der Francozeit ist hinlänglich bekannt. Ich möchte daher an dieser Stelle nur darauf hinweisen, daß das FRANCO-Regime ab 1945 »Spanisch-Sein« mit »Katholisch-Sein« gleichsetzte. Auf diese Weise konnten zwar andere Elemente des faschistischen Systems gemildert werden; es wurden dabei jedoch der ganzen Gesellschaft die traditionellen Werte des Katholizismus aufgeprägt.

Die schnellen Entwicklungsprozesse, vor allem in den 60er Jahren, waren von wichtigen Wandlungen des spanischen Bildungswesens begleitet. Als bedeutendsten Einschnitt möchte ich die Bildungsreform des Jahres 1970 bezeichnen. Diese Reform, die noch während der Diktatur durchgeführt wurde, hat zwar infolge der Demokratisierung der Gesellschaft in den 80er Jahren wesentliche Änderungen erfahren. Sie bestimmt gleichwohl immer noch Struktur und Funktionsweise des gegenwärtigen Bildungswesens. Niemand zweifelt heute daran, daß dieser Reform in der Geschichte der spanischen Schule, die über einhundert Jahre lang von einer Schulpolitik nach dem Muster des 19. Jh. geprägt wurde, eine herausragende Stellung zukommt.

Ziel meines Vortrages ist nicht eine detaillierte Beschreibung der durchgeführten Reformen und der gegenwärtigen Struktur des spanischen Bildungswesens. Ich möchte vielmehr die zurückliegenden zweieinhalb Jahrzehnte spanischer Bildungspolitik einer globalen Analyse unterziehen und dabei zwei ihrer wichtigen Zielsetzungen berücksichtigen, die sich zur Zeit als große Herausforderungen an die spanische Bildungspolitik erweisen. Es sind dies der Beitrag der Bildung zur Demokratisierung und jener zur »Europäisierung« der Gesellschaft. Dabei beschränke ich mich auf die Ebene des Primar- und Sekundarschulwesens und gehe nicht auf die Universitätspolitik ein, weil diese eine gesonderte Untersuchung erforderte. Dies gilt insbesondere dann, wenn nach dem Einfluß der Universität als Opposition zum FRANCO-Regime

oder ihrer Rolle im Demokratisierungsprozeß, den Spanien seit der Verabschiedung der neuen Verfassung im Jahre 1978 erlebt, gefragt wird.

Ich beginne mit Überlegungen zum Einfluß der Schule auf den Prozeß der Demokratisierung. Dessen Analyse und Darstellung bereitet besondere Schwierigkeiten, die mit der Bildungspolitik des Franquismus und der großen Bildungsreform des Jahres 1970 zusammenhängen. Damals bezeichnete der Terminus »Demokratisierung« im wesentlichen die massive Öffnung des Schulwesens für alle gesellschaftlichen Gruppen. Andere Aspekte, wie diejenigen einer politischen Partizipation und öffentlichen Redefreiheit, standen damals nicht im Vordergrund; sie waren in den Jahren der Diktatur zu sehr eingeschränkt. Die Reform ist jedoch nicht zu unterschätzen, sobald wir die geringen Schulbesuchsquoten im Spanien der 50er und 60er Jahre und die mangelnde Beteiligung des Staates am öffentlichen Schulwesen bedenken. Seit dem Ende des Bürgerkrieges hatte der spanische Staat im Bildungswesen vorrangig eine Subsidiaritätsfunktion gegenüber der Tätigkeit der katholischen Kirche; dies gilt insbesondere m.E. für den Primarschulbereich. In den ersten zehn Jahren seiner Existenz kümmerte sich der Franquismus sehr wenig um die Entwicklung des Primarschulsektors. Die Folge war, daß im Jahre 1951 lediglich 50% der Bevölkerung zwischen dem 6. und dem 13. Lebensjahr eine Schule besuchte. Diese Quote ist fast identisch mit der von vor 20 Jahren. 1966 stieg diese Quote immerhin auf 87,8%. Der größte Zuwachs der Schülerzahlen vollzog sich im Sekundar- wie im Hochschulbereich zwischen 1956 und 1966. Damals gab es ein strukturelles Ungleichgewicht innerhalb der Schülerpopulation Spaniens, welches durch eine mangelhaft entwickelte Basis und expandierende Zahlen für die mittleren und höheren Ebenen des Bildungswesens charakterisiert war. Die geringe Beteiligung des Staates in allen Bereichen der Bildung ging mit einer starken Präsenz von Privatschulen (in ihrer Mehrzahl religiösen Charakters) einher. So besuchten 1965 lediglich 21,5% der Sekundarschüler staatliche Schulen. Andererseits waren die im Staatshaushalt vorgesehenen Mittel für Bildung viel zu gering, um ein staatliches Schulwesen aufzubauen, das den Bildungserfordernissen einer sich verändernden Gesellschaft hätte entsprechen können (zum Vergleich 1960: 8,57%) (ESCOLANO 1992b, S. 293–297).

Die 60er Jahre waren vor allem durch einen an Intensität bis dahin kaum bekannten ökonomischen, sozialen und kulturellen Wandel gekennzeichnet, der sich trotz des weiterhin unveränderten politischen Status quo ereignete. Ein Wirtschaftswachstum von 6%, Landflucht mit der Folge einer nach innen und außen gerichteten Auswanderungswelle, eine forcierte Urbanisierung, Investitionen ausländischen Kapitals und die Förderung des Tourismus, die Ausbreitung der Mittelschichten, der Wechsel von der Groß- zur Kleinfamilie und das stärkere Auftreten einer Orientierung an Konsumwünschen sind einige der Stichworte, die den Wandel von einer traditionell geprägten zu einer industriellen Gesellschaft markierten. Als man im Jahre 1968 mit den Vorbereitungen der großen Bildungsreform begann, entsprach das Bildungswesen überhaupt nicht den neuen Wünschen und dem Bedürfnis der spanischen Gesellschaft nach Gütern und Dienstleistungen, obwohl der Staat im Jahrzehnt zuvor einige Maßnahmen zur Erhöhung und Verbesserung des Bildungsangebots unternommen hatte. Zu den geringen Schulbesuchsquoten und dem Fehlen eines ausgebauten staatlichen Schulwesens kam noch der diskriminierende Aufbau dieses Schulwesens hinzu.

Insbesondere beim Wechsel vom Elementar- in den Sekundarbereich fanden Prüfungen statt, die den Primarschulsektor, der zunächst eine Pflichtschulzeit bis zum 12. Lebensjahr und ab 1964 eine solche bis zum 14. Lebensjahr vorsah, zu einem hermetisch abgeschlossenen Segment werden ließen, das völlig losgelöst vom restlichen Schulwesen war und vorwiegend von den unteren Volksschichten besucht wurde.

Vor dem Hintergrund dieser Bildungssituation war der durch die Bildungsreform von 1970 eingeleitete Wandel geradezu revolutionär. So verstanden sich auch damals die Reformer selbst, wenn sie von einer »leisen und friedlichen Revolution« sprachen, die »in der Zukunft eine völlige Reformierung der Gesellschaft und ihrer veralteten Strukturen zur Konsequenz« haben werde (Erziehungsminister VILLAR PALASÍ). Das Instrument, das zur Behebung des Bildungsmangels und zur Überwindung der bipolaren Struktur des Schulsystems angewandt wurde, war die mit »Enseñanza General Básica« bezeichnete Konzeption einer allgemeinen Grundbildung. Diese sah die Einführung einer einzigen, für alle Kinder vom 6. bis zum 14. Lebensjahr pflichtmäßigen und kostenlosen Schule vor. Die Reform führte zur Vereinheitlichung des gesamten Schulwesens was Schultypen, Curriculum und Lehrereinstufung betrifft, und ließ (in den höheren Schulklassen) nur sehr geringe Diversifizierungen zu. Nach Abschluß dieser allgemeinen achtjährigen Grundbildung gabeln sich die Bildungsgänge in weiterführende Bildungswege: in den der Berufsausbildung und in den des »Bachillerato« genannten Bildungszweigs der Sekundarstufe. Der Bachillerato wurde nach dem Muster der comprehensive schools vereinheitlicht und bietet neben Pflichtunterricht zugleich Wahlfächer und fachgebundenen Berufsunterricht an. Die Berufsausbildung blieb dagegen ein Angebot zweiten Ranges mit wenig Prestige und ernsthaften Qualitätsproblemen. Das Bachillerato entwickelte sich dagegen aufgrund seines einheitlichen Sekundar-Bildungsangebots, seiner an einer comprehensive school ausgerichteten Struktur und seiner quantitativen Verbreitung zu einer das ganze Schulwesen vereinheitlichenden Form für Schüler zwischen 6 und 18 Jahren. Im Großen und Ganzen können wir sagen, daß sich im Zeitraum zwischen 1974 und 1988 innerhalb der Sekundarstufe eine spektakuläre Entwicklung vollzog. Von drei Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren die eine Schule besuchten, ging nur einer in die Berufsausbildung, zwei gingen in das »Bachillerato« (ENGUITA 1992, S. 75–76).

Bei der Bildungsreform von 1970 handelte es sich um eine Reform mit großen Auswirkungen, was die Ausweitung und Vereinheitlichung der Erziehung für alle Spanier betraf. An diesem Urteil ändern auch die vorhin erwähnten diskriminierenden Elemente im Bereich der Berufsausbildung nichts. So können wir zunächst festhalten, daß die Bildungsreform von 1970 mehr eine Folge des sozialen Wandels und weniger Resultat eines ideologischen Drucks war (PUELLES 1992b, S. 316).

Wir können an dieser Stelle nicht genauer auf die Defizite der Reform eingehen, die sich an der Ausbildung der Lehrer, an der Qualität der Berufsausbildung, an den Lehrmethoden und Lerninhalte sowie an Finanzierungsschwierigkeiten aufzeigen lassen. Wie schon erwähnt, kommt es uns besonders darauf an, die positiven Auswirkungen und sozialen Folgen der durch die Reform eingeleiteten Demokratisierung des Schulangebots hervorzuheben, die zweifellos den friedlichen Übergang von der Diktatur zur Demokratie in Spanien gefördert und begünstigt haben. Gleichwohl möchten wir besondere Aufmerksamkeit auf jenes Element der spanischen Schule

richten, das wie kein anderes unser Schulwesen bis heute prägt. Gemeint ist die immer noch große Bedeutung der Privatschulen und die Rolle, die der Staat 1970 ihnen gegenüber einnehmen mußte, um das Recht auf Bildung für alle Bürger zu gewährleisten. Im Hintergrund dieser Problematik muß man beachten, daß in Spanien seit dem Bruch mit dem Ancien Régime Anfang des 19. Jahrhunderts zwei parallele Bildungssysteme (das staatliche und das private) gewachsen sind, die eine große historische Bedeutung haben. Dazu kam die geringe Beteiligung des Staates im Bildungswesen in den ersten Jahrzehnten des Franquismus. Die Ausweitung der kostenlosen Grundbildung bis zum 14. Lebensjahr hat deswegen zu einem Konflikt zwischen dem alten liberalen Prinzip der Freiheit des Unterrichts – verstanden als Freiheit, Schulen zu gründen – und den Prinzipien der Unentgeltlichkeit und des Rechts auf Bildung geführt. Diese zuletzt genannten Prinzipien zwangen den Staat, dessen Bildungsauftrag durch die Reform endgültig anerkannt und gestärkt worden war, auch die notwendigen Schulplätze zu gewährleisten. Als Folge dieses Konflikts entstand ein Subventionierungssystem für Privatschulen, in dem sich die alte Dualität staatlicher und privater Schulen und wichtige Differenzen zwischen ihnen, was Qualität, Ausstattung, Prestige der Schulen betrifft, fortsetzten. Dies hat inzwischen zu andauernden Konflikten geführt, in denen der Staat mit Initiativen der Privatschulen und Interessen ihrer Elternvereine und der Katholischen Kirche konfrontiert wurde.

Die rasche Ausdehnung des Schulwesens nach der Reform von 1970 und seine Konsolidierung stellten ohne Zweifel in den vergangenen Jahrzehnten ein entscheidendes Element im Wandel der spanischen Gesellschaft dar. Es muß freilich hinzugefügt werden, daß die Schnelligkeit, mit der dieser Wandel sich vollzog, dazu beitrug, daß verschiedene qualitative Aspekte des Erziehungswesens vernachlässigt wurden und daß das Verhältnis von Gesellschaft und Bildung immer noch gewisser Änderungen bedarf. Hierbei sollte man nicht außer acht lassen, daß der wirtschaftliche Aufschwung der 60er Jahre in Spanien zu einer Zeit stattfand, in der die Analphabetenquote (1960) noch bei 11% lag (PUELLES 1991, S. 447). Dieser wirtschaftliche Aufschwung war das Ergebnis der Arbeit einer Gruppe von Technokraten, die zwar das autoritäre Modell FRANCOs akzeptiert, sich gleichwohl gegen den Totalitarismus und die Verherrlichung des National-Katholizismus gewandt hatten. Durch die wirtschaftliche Modernisierung und Liberalisierung wollten sie dem Regime zu einer neuen Legitimität verhelfen und zugleich Spanien Zugang zum Weltmarkt verschaffen. Der soziale Wandel, den diese Entwicklung mit sich brachte, trug zur Notwendigkeit einer Bildungsreform bei und schuf somit nach dem Tod des Diktators die Bedingungen für einen friedlichen Übergang zur Demokratie. Das Regime konnte sich durch den wirtschaftlichen Wohlstand legitimieren, wenn auch der spanischen Gesellschaft die öffentlichen Freiheiten noch verwehrt blieben. Insofern kann man sagen, daß es sich bei dieser Politik um eine technokratische Politik der Rationalisierung und Planifikation, der Effizienz, der Überparteilichkeit, der wirtschaftlichen Freiheit und Entwicklung sowie der Übertragung privatwirtschaftlicher Mechanismen auf die Sphäre der öffentlichen Hand handelte. Der ursprünglich als Allheilmittel zur Lösung aller Gesellschaftsprobleme konzipierte wirtschaftliche Aufschwung brachte Veränderungen mit sich, die über das von ihren Initiatoren beabsichtigte Ziel weit hinausführten. Sie waren somit Nebenwirkungen einer Politik, die in Spanien seit den Zeiten des Libe-

ralismus im 19. Jh. bekannt ist. Es ist dies die Politik einer Verordnung der Reformen von oben, welche durchaus wichtige Reformimpulse zu geben vermag, aber eine demokratische Partizipation der Bevölkerung von vornherein ausschließt.

Auch auf dem Gebiet der Pädagogik hatte diese Politik der Modernisierung einige »politisch nicht riskante« Innovationen zur Folge. So wurden funktionalistische und experimentelle Forschungsrichtungen rezipiert und eine Reihe von empirisch-statistischen Untersuchungen durchgeführt. Alle diese Neuerungen existierten in den 60er Jahren neben der spirituellen Pädagogik der ersten Phase des Franquismus (ESCOLANO 1992b, S. 306). Der langsam vollzogene Ausstieg aus der Isolierung hatte zur Konsequenz, daß Spanien schließlich internationalen Bildungsorganisationen beitrug (OECD, UNESCO). Dadurch bekam die Bildungspolitik einen stärker pragmatischen Charakterzug, der für die bildungspolitischen Planungsstrategien der 60er Jahre von Bedeutung sein sollte.

Haben die forcierte Expansion des Bildungswesens, die Anwendung technokratischer Entwicklungspolitik und die Anbindung an internationale Organisationen nicht nur zum friedlichen Übergang in eine Demokratie beigetragen, sondern auch einen gesellschaftlichen Europäisierungsprozeß in Spanien begünstigt? Die achtjährige allgemeine Grundbildung wurde auf der Basis der comprehensive school in Schweden konzipiert, die in jenen Jahren Eingang in das schwedische Schulsystem fand. Man verfügte bei der Reform von 1970 über Berichte der OECD und wurde durch ein internationales Kooperationskomitee beraten, dem neben Experten aus weniger entwickelten Ländern auch europäische und nordamerikanische Persönlichkeiten wie P.H. COOMBS, J. VAIZEY, H. BECKER und A. BIENAYMÉ angehörten (DÍEZ HOCHLEITNER 1992, S. 272). Hervorzuheben ist ferner, daß in die Reformmaßnahmen eine Planungspolitik Eingang fand, die die UNESCO und andere internationale Organisationen damals für die Entwicklungsländer ausarbeiteten. Hieraus erklärt sich, daß eines der wichtigsten Instrumente für die Vorbereitung der Reform von 1970 ein ökonometrisches Modell war, das die UNESCO ursprünglich für Asien konzipiert hatte (»Asian Model«, Bangkok 1967). Ebenso sind Erfahrungen aus der Bildungspolitik in Latein-Amerika zu nennen, die der wichtigste Planer der spanischen Schulreform, der UNESCO-Funktionär RICARDO DÍEZ HOCHLEITNER einbrachte. Ein weiterer wichtiger Beleg für die These der Europäisierung im Zuge der damaligen Bildungspolitik ist die Gründung der »Universidad Nacional de Educación a Distancia« (Fernuniversität). Hier stützte man sich auf Erfahrungen, die an der Fernuniversität in Lusaka (Sambia) gemacht worden waren (vgl. DÍEZ HOCHLEITNER 1992, S. 267). Offenbar war das spanische Bildungswesen damals in struktureller Hinsicht so rückständig, daß entwicklungspolitische Modelle bei der Reform erprobt werden konnten, die ursprünglich für die Dritte Welt konzipiert worden waren. Die Öffnung, die die Reform dann auf der allgemeinen Ebene der Schulstruktur hervorbrachte, ging einher mit einer Öffnung im wirtschaftlichen Bereich. Sie hatte nicht automatisch eine »Europäisierung« des Bildungssektors und der spanischen Gesellschaft zufolge, in der noch durchaus relevante, archaische Elemente weiterlebten, die auch die spätere, forcierte Entwicklung nicht völlig hat aufheben können.

Damit ist angedeutet, daß es weitere Aufgaben gibt, die sich dem spanischen Schulwesen seit dem Übergang in eine demokratische Staatsform stellen. Es ist wohl

selbstverständlich, daß eine der ersten Maßnahmen nach der Demokratisierung des Staates die Einrichtung einer demokratischen Partizipation an der Verwaltung der Bildungseinrichtungen war. Nachdem die neue Verfassung von 1978 den föderalen Aufbau des Landes anerkannte, wurden Regelungen dafür getroffen, daß Kompetenzen im Bildungsbereich an die einzelnen autonomen Regionen übergehen können. Eine Folge hiervon war insbesondere, daß auch die anderen Landessprachen (Katalanisch, Baskisch, Galizisch) offiziell als wichtige Bildungsgüter anerkannt wurden. Den autonomen Regionen wurde schließlich das Recht zuerkannt, eigene kulturelle und landeskundliche Elemente in die Schulcurricula aufzunehmen. Diese Maßnahmen gegenüber den autonomen Regionen, insbesondere was die einzelnen Landsprachen betrifft, hatten in den Jahren der Wende eine politische Bedeutung ersten Ranges, denn die nationalistischen Forderungen hatten in Spanien historisch nur während der kurzen Periode der Zweiten Republik (1931–1939) Eingang in die Gesetzgebung gefunden.

Ein weiterer bedeutender Schritt in der Demokratisierung des Erziehungswesens war die Bewilligung und Regulierung der Universitätsautonomie durch ein Gesetz zur Reform der Universität (*«Ley de Reforma Universitaria»*, LRU 1983), worauf wir hier nicht näher eingehen werden. Unter den Initiativen zur Demokratisierung des Bildungswesens interessiert uns an dieser Stelle mehr die Verabschiedung des Gesetzes zur Regulierung des Rechts auf Bildung (*«Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación»*, LODE), das 1985 in Kraft trat. In diesem Gesetz, dessen Verabschiedung viele Debatten und Streitigkeiten zur Folge hatte, wird das komplizierte Verhältnis zwischen den Freiheiten und Rechten geregelt, die die Verfassung in Fragen der Bildung gewährt. Dies gilt vor allem für die umstrittene Freiheit des Unterrichts, »die verstanden wird als Freiheit, private Schulen zu gründen und zu leiten, als Freiheit der ideellen Ausrichtung der einzelnen Schulen und der freien Schulwahl, aber auch als Freiheit der Lehre« (PUELLES 1991, S. 500). Die Bedeutung dieses Gesetzes liegt darin, daß in ihm die vorhandenen zweifachen Angebote an privaten und staatlichen Schulen akzeptiert werden. Zugleich begünstigt das Gesetz eine Integration jener Privatschulen, die sich den staatlichen Auftrag einer kostenlosen allgemeinen Pflichtschulbildung zu eigen machen. Die Unterstützung solcher Privatschulen wurde in Verträgen geregelt, die auch Vereinbarungen über die allgemeinen Pflichten der so geförderten Schulen enthielten. So verlangt die neue Gesetzgebung für alle mit staatlichen Geldern finanzierten Privatschulen, daß sie eine Partizipation der am Erziehungsprozeß beteiligten Eltern, Lehrer und Schüler einrichten. Hier werden die Rechte von Trägern subventionierter Privatschulen insbesondere im Hinblick auf Fragen der Leitung der Schule verändert. Es wurden auf kommunaler, auf provinzieller und regionaler Ebene die Einführung von Schulkonferenzen beschlossen und eine Teilnahme aller am Schulprozeß beteiligten Gruppen an der gesamtstaatlichen Schulkonferenz (*«Consejo Escolar del Estado»*) verordnet. Diese Institution ist ein Beratungsorgan für die staatliche Schulpolitik.

Die Politik bezüglich der subventionierten Schulen führte zu großen ideologischen Auseinandersetzungen mit der Konservativen Partei, den Verbänden der Privatschulen und der Katholischen Kirche. Das eben erwähnte Gesetz führte aber auch zu wichtigen Auseinandersetzungen um die Frage der Leitung der Schulen. In diesem

Thema wird unserer Meinung nach die Unschlüssigkeit in der Diskussion des Konzepts der Demokratisierung in der Übergangszeit besonders deutlich. Das Gesetz zur Regulierung des Rechts auf Bildung (LODE) bestimmt, daß infolge der demokratischen Mitbestimmungsregeln bei der Verwaltung der Schulen die Wahl der Direktoren durch die Schulkonferenzen erfolgt, in denen neben Lehrern auch Eltern und Schüler vertreten sind. Der Direktor wird hierbei aus der Gruppe der Lehrer einer Schule gewählt. In den subventionierten Privatschulen schlagen die Träger der Institution mehrere Lehrer, unter denen der Direktor gewählt wird, als Kandidaten vor. In den staatlichen Schulen hat diese demokratische Prozedur zu vielen Konflikten und Unannehmlichkeiten geführt, die insbesondere mit Machtkämpfen und Schwierigkeiten zwischen Lehrkörper und Schulleitung zusammenhängen. Die Folge hiervon ist, daß etwa die Hälfte der Direktoren an staatlichen Schulen seitdem von der zuständigen Schuladministration bestimmt werden, in den meisten Fällen, weil es keine Kandidaten gibt. Hierzu gehört auch ein Konflikt zwischen der Beachtung des demokratischen Prinzips und der Berücksichtigung der fachlichen Qualifikation bei der Wahl von Direktoren. Die fachliche Qualifikation der Schulleiter ist von der Gesetzgebung und der Bildungspolitik der vergangenen Jahre wenig behandelt worden und dadurch wird die Qualität der Bildung zunehmend in Frage gestellt. Daher besteht eine der größten Herausforderungen für die gegenwärtige spanische Bildungspolitik darin, die Leitung der Schulen kompetenter, professioneller und attraktiver zu machen, ohne den demokratischen Charakter der Wahl zu gefährden.

Die Auseinandersetzung mit den Privatschulen, die Anerkennung der Bildungsrechte aller Nationalitäten, die gemeinsam Spanien bilden, die demokratische Verwaltung der Schulen und die Beteiligung aller am Erziehungsprozeß beteiligten Gruppen an der Bildungspolitik sind jedoch nicht die einzigen Maßnahmen zur Demokratisierung der Erziehung in Spanien. Ein Gesetz zur Regulierung des Bildungswesens (»Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo«, LOGSE), das 1990 verabschiedet wurde und nach und nach zur Anwendung kommt, hat Neuerungen zur Verbesserung der Qualität der Bildung eingebracht. Gleichzeitig wird durch eine Umstrukturierung des Schulwesens versucht, die Demokratisierung des Schulangebots zu verbessern. An erster Stelle sind hier Maßnahmen zur qualitativen und quantitativen Verbesserung der Vorschulerziehung zu nennen, die eine Stärkung der Chancengleichheit im Bildungswesen zum Ziel haben. Durch sie sollen jene Mängel kompensiert werden, die ihren Ursprung im sozialen, kulturellen und ökonomischen Umfeld des Kindes haben. Auf diese Weise findet die Stufe vorschulischer Erziehung, die in der Reform von 1970 vernachlässigt worden ist, inzwischen eine größere Aufmerksamkeit.

Die größten Auswirkungen hatte jedoch die Ausweitung des kostenlosen und allgemeinen Pflichtunterrichts bis zum 16. Lebensjahr. Es wurde nicht nur allgemein das Bildungsalter der Spanier insgesamt angehoben, sondern zugleich versucht, den Übergang zur Sekundarstufe zu demokratisieren und das diskriminierende Element einer in so frühem Alter beginnenden Berufsausbildung zu beseitigen. Früher gab es am Ende der Pflichtschulzeit zwei unterschiedliche Abschlüsse, die entweder zum Besuch des »Bachillerato« oder der Berufsausbildung berechtigten. Dabei existierten keinerlei Möglichkeiten für einen Übergang von einer Bildungsbahn in die andere. Durch die neue Reform gibt es dagegen jetzt einen einzigen Abschluß, der ohne

Unterschied den Besuch der oberen Sekundarschule oder der Berufsausbildung eröffnet. Der Sekundarpflichtunterricht, der sich nach der Neustrukturierung des Schulwesens auf die Altersstufe zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr erstreckt, ist gemäß den Prinzipien der *comprehensive school* organisiert. Er läßt vor allem in den letzten beiden Schuljahren eine Reihe von Diversifizierungsmöglichkeiten zu und beinhaltet auch eine berufliche Grundausbildung. Der Grundgedanke dieser Reform, die eine zehnjährige vereinheitlichte und gesamtschulartig organisierte Schule vorsieht, ist die Vorstellung, daß die Universalisierung der Bildung kompatibel ist mit der Qualität des Unterrichts. Die Bildungspolitik der letzten Jahre verstärkt daher besonders ihr Bemühen, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, um mögliche negative Auswirkungen auf die Universalisierungshoffnungen zu verhindern (M.E.C. 1994).

Bisher wurden einige Modelle und Wege beschrieben, die in den letzten Jahren in Spanien beschrritten worden sind, um die Demokratisierung des Bildungswesens voranzutreiben. Diese Demokratisierung hat zugleich einige Probleme bezüglich der Qualität des Unterrichts aufgeworfen, eine Frage, die insbesondere vor dem Hintergrund der europäischen Integration Spaniens diskutiert wird. Es ist etwas frustrierend, daß die Debatte über die »Europäisierung« Spaniens in offiziellen Texten fast ausschließlich mit Argumenten zur Notwendigkeit einer Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit Spaniens gegenüber den anderen europäischen Ländern geführt wird. Die Diskussion konzentriert sich vor allem auf die Qualifikationsfunktion der Institution Schule, während die Funktion kulturelle Werte zu verbreiten, die eine europäische Identität schaffen können, kaum Beachtung finden (MARCHESI 1992, S. 595 u. S. 598). Im Vorwort zur »Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo« von 1990 wird ausdrücklich Bezug genommen auf die »kontinuierliche Integration unserer Gesellschaft im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft, die uns in die gleiche Lage stellt was Wettbewerb, Mobilität und freien Verkehr betrifft. Dies schafft bei uns eine Bildungssituation, in der es erforderlich wird, daß unsere Studien und Titel Kriterien erfüllen, die für alle EG-Mitglieder Gültigkeit haben und daher innerhalb der Europäischen Gemeinschaft homologisiert werden können, so daß die Möglichkeiten unserer jetzigen und zukünftigen Bürger nicht beschränkt werden.« (LOGSE, Vorwort S. 9) Zwar ist in diesem Gesetz auch die Rede davon, daß Bildung zur Erweiterung des individuellen, politischen und kulturellen Raumes sowie der Leistungsfähigkeit der Jugend im europäischen Kontext beitragen soll (ebd., S. 8); aber in den laufenden Reformen taucht die Sorge, wie europäische Werte vermittelt werden können, nur selten auf. Allerdings ist zu bemerken, daß die neue Bildungsreform dem Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe eine große Bedeutung zuerkennt. Den europäischen Traditionen entsprechend wird im schulischem Curriculum ebenso dem Sport, der Musik und der Kunst eine wichtigere Rolle als in der Vergangenheit beigemessen. Außerdem wird darauf geachtet, bereits in der Schule positive Einstellungen hinsichtlich des Umweltschutzes, der Sexualerziehung, der Gleichheit der Geschlechter und der Rassen zu fördern. All dies, so denken wir, sind Elemente, die zur europäischen Identität gehören, und dennoch überwiegen beim Thema »Integration Spaniens in Europa« in Zeiten wirtschaftlicher Krisen zweifellos jene Aspekte, die sich auf die berufliche Wettbewerbsfähigkeit und die Notwendigkeit beziehen, das Bildungsniveau der Bevölkerung allgemein anzuheben.

Man muß an dieser Stelle offenlegen, daß Spanien diesbezüglich einige alte Probleme mit seiner eigenen Identität noch nicht gelöst hat. Dadurch, daß Bildung zu einem Gegenstand des neuen, regional aufgebauten Staates geworden ist, bezogen sich weite Teile der Europa-Debatte auf die Fragen der Schaffung einer regionalen Kultur oder Landesidentität. Die Erteilung von Unterricht in den jeweiligen Landessprachen hat hierbei eine wichtige Rolle gespielt. Dadurch ist die Frage der Schaffung einer europäischen Identität etwas in den Hintergrund getreten. Andererseits hat die Intensität des Wandels, den die spanische Gesellschaft seit den 60er Jahren erfahren hat, die Aufmerksamkeit auf andere Aspekte gelenkt, die die spanische Identität stark prägen. Das gilt vor allem für die Säkularisierung der Gesellschaft und die Notwendigkeit, demokratische Einstellungsmuster hervorzubringen.

Von einer optimistischen Warte aus würden wir sagen, daß die Änderungen sehr schnell vonstatten gingen und daß die Zeit zu kurz war, um den Wandel in einem europäischen Sinne zu konsolidieren. Auch wenn die Wertekrise gegenwärtig alle westlichen Gesellschaften betrifft und viele dazu neigen, Ursachen und Schuldige bei der Erziehung zu suchen, ist für den spanischen Kontext eigens hervorzuheben, daß die Veränderungen in der Struktur des Schulsystems und in den Beteiligungsmechanismen bisher den Blick für die Notwendigkeit, im Inneren der Schule demokratische und europäische Werte zu entwickeln, eher verstellt denn gestärkt haben.

Die Debatte um die Werte der Erziehung war in den vergangenen 15 Jahren durch ihren eminent politischen Charakter getrübt. Dies lag vor allem an den Auseinandersetzungen mit den konservativen und katholischen Verbänden und an der starren Hierarchie der Katholischen Kirche. In Spanien existiert ein Abkommen zwischen dem Staat und dem Vatikan, wonach das Fach Katholische Religion von den Schulen angeboten werden muß. Dem Schüler steht dagegen der Besuch dieses Unterrichts frei. Dieses Abkommen wird in der gegenwärtig praktizierten Bildungsjurisdiktion sehr genau respektiert. Obwohl gesagt werden muß, daß die Zahl der Schüler, die an staatlichen Schulen das Fach Religion besuchen, sehr gering ist. Als Ersatz für das Fach Religion in staatlichen Schulen wurde während des Übergangs zur Demokratie das Fach Ethik als Pflichtfach eingeführt. Im neuen Fach wurden Inhalte der demokratischen Neukonzipierung des Landes, ebenso wie Aspekte des Zusammenlebens und der Solidarität zwischen den Bürgern vermittelt. Seit der Verabschiedung der LOGSE hat aber das Fach Ethik als Ersatzfach für Religion keinen Zwangscharakter mehr. Dagegen haben sich wiederum Katholische Kirche und religiöse Organisationen mit Händen und Füßen gewehrt. Die gegenwärtige Bildungsreform begreift ethische und moralische Erziehung stärker als ein durchgängiges Moment aller Fächer des Curriculums und des »Klimas« in der Schule, das sich auf ein bestimmtes Wissensgebiet nicht konzentrieren läßt. Perspektiven wie diese scheinen jedoch in den Schulen ungenügend oder zumindest schwer durchsetzbar zu sein, wie der Stand der Verinnerlichung demokratischer Werte bei Jugendlichen deutlich macht. Hierauf deuten jedenfalls erschreckende Ergebnisse aus Umfragen unter Jugendlichen hin. Die Teilnahme- und Mitbestimmungsregelungen für die Partizipation in der Schule, die Eingang in die Gesetzgebung gefunden haben und vorhin beschrieben wurden, scheinen oft das einzige zu sein, was in den Schulen für die Demokratisierung der Gesellschaft getan wird. Die Verantwortlichen in der Bildungspolitik (M.E.C. 1994) ebenso wie einige

intellektuelle Kreise, die sich um solche Fragestellungen kümmern (vgl. CAMPS; LUCINI), zeigen erste Reaktionen auf diese Wertekrise. Sie bildet, unserer Meinung nach, die größte Herausforderung, der sich die staatliche Bildungspolitik in Spanien zur Zeit stellen muß. In einem Land, in dem der Privatschul Sektor immer noch eine so herausragende Rolle spielt, fällt auf, daß in diesem Bereich die Werte eindeutiger durch die selbstgesetzten Leitlinien definiert erscheinen. Daher treten dort Lehrkörper und Schulleitung kohärenter auf und arbeiten wohl auch enger zusammen. In den staatlichen Schulen dagegen existiert immer noch keine Klarheit darüber, welche Werte die Erziehung zu vermitteln hat. Wir würden gar so weit gehen zu behaupten, daß es innerhalb des Lehrkörpers der öffentlichen Schulen eine relative Ungewißheit darüber gibt, was überhaupt das Adjektiv »öffentlich« in bezug auf Erziehung und Bildung zu bedeuten hat.

Wenn das Erziehungsministerium im Zusammenhang mit der Verfolgung seines Anliegens, die Qualität des Unterrichts zu erhöhen, dazu ermutigt, die »Erziehung auf Werte« hinzuleiten (M.E.C. 1994, S. 22–24; S. 37–46), so versteht es darunter fundamentale staatsbürgerliche Wertvorstellungen wie Toleranz, Solidarität und Partizipation, wobei insbesondere an die Schaffung eines demokratischen Habitus gedacht wird. In der diesjährigen offiziellen Ansprache zum Thema »Erhöhung der Qualität des Unterrichts in den Schulen« haben wir im Abschnitt »Werteerziehung« kein einziges Mal die Termini »Europa« oder »europäisch« gefunden, wohl aber allgemeine Hinweise auf die Aufgaben einer internationalen Solidarität. Im offiziellen Diskurs fehlt die Besinnung auf jene modernen fortschrittlichen Traditionen, deren Vertreter im Laufe der Geschichte Spaniens für die Europäisierung des Landes eingetreten waren und als Mittel hierfür die Erweiterung und Weiterentwicklung der nationalen Bildungshorizonte empfohlen hatten. Obwohl in Spanien so bedeutende Strömungen wie die Lehre des ERASMUS rezipiert wurden und namhafte Denker, wie JUAN LUIS VIVES, eine eindeutig europäische Haltung entwickelten, geriet Spanien infolge der Gegenreformation im 16. Jh. in eine Isolation, die von späteren Reformern als einer der Gründe für die Rückschrittlichkeit des Landes angesehen wurde. So jedenfalls sahen es Aufklärer wie BENITO JERÓNIMO FEIJÓO oder die Regenerationisten Ende des 19. Jh. wie z.B. JOAQUÍN COSTA und die Mitglieder der sogenannten »Institución Libre de Enseñanza«, die bis 1939 einen großen Einfluß auf die spanische Bildungspolitik ausübten. Auch für den Philosophen ORTEGA Y GASSET gehörte das Thema Europa zu den großen Anliegen. In allen Vorschlägen und Anregungen, die von ihm für eine Öffnung gegenüber Europa gemacht wurden, war die Beteiligung und Mitwirkung des Erziehungswesens ausdrücklich einbezogen..

Während des Franquismus wurde hingegen ein Bild von Spanien vermittelt, in dem nicht die Gemeinsamkeiten mit Europa, sondern vor allem die Unterschiede herausgestellt wurden. Konsequenterweise wurde darauf verwiesen, daß das Wesen Spaniens auf die glorreiche Epoche als Großmacht und auf die Entdeckung und Kolonisierung Amerikas zurückzuführen sei. So kam die Idee einer Hispanität (»hispanidad«) mit eindeutig rassistischen Elementen auf. Das Thema Europa war lediglich bei den politischen Oppositionsgruppen ein ständiger Diskussions- und Programmpunkt.

In Spanien kommt es darauf an, daß sich Bildungspolitik und pädagogische Praxis auf die alten europäischen Traditionen zurückbesinnen, deren erneute Aneignung

trotz des Übergangs in die Demokratie und des Eintritts Spaniens in die Europäische Gemeinschaft offensichtlich bisher noch nicht gelungen ist.

Literatur

- BERNECKER, W.L.: Sozialgeschichte Spaniens im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1990.
- BOYD-BARRETT, O.: State and Church in Spanish Education. Compare 21 (1991), 2, S. 179–197.
- CAMPS, V.: Los valores de la educación. Madrid 1993.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R.: La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica. Revista de Educación, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después). Madrid 1992, S. 261–278.
- ENGUITA, M.F.: Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación. Revista de Educación, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después). Madrid 1992, S. 73–87.
- ESCOLANO BENITO, A.: L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica. Milano 1992.
- ESCOLANO BENITO, A.: Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951–1964). Revista Española de Pedagogía 192 (1992), S. 289–310.
- FRANZBACH, M.: Die Hinwendung Spaniens zu Europa. Die generation del 98. Darmstadt 1988.
- LUCINI, F.G.: Temas transversales y educación en valores. Madrid 1993.
- MARCHESI, A.: Educational Reform in Spain. International Review of Education 38 (1992), 6, S. 591–607.
- M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia): Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid 1989.
- M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia): Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación. Madrid 1994.
- MICLESCU, M.: Bildungsreform in Spanien 1970–1980. Frankfurt a.M. 1982.
- OSSENBACH-SAUTER, G.: Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert. In: BÖTTCHER, W./LECHNER, E./SCHÖLER, W. (Hrsg.): Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt a.M. 1992, S. 238–257.
- PUELLES BENITEZ, M. de: Educación e Ideología en la España Contemporánea. Barcelona 1991.
- PUELLES BENITEZ, M. de: Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. Revista de Educación, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después). Madrid 1992, S. 13–29.
- PUELLES BENITEZ, M. de: Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación. Revista Española de Pedagogía 192 (1992), S. 311–319.
- REVISTA DE EDUCACIÓN: Número extraordinario: La Ley General de Educación, veinte años después. Madrid 1992.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Gabriela Ossenbach-Sauter. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Senda del Rey s/n. E-28040 Madrid

Der neue Generationenvertrag

*Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten**

»Der Weg vom Individuum zur Gesellschaft ist weit. Damit er begehbar wird, muß er in Etappen aufgeteilt werden« (STREECK 1987, S. 471). Mit diesen Worten umschreibt der Soziologe WOLFGANG STREECK in seinem programmatischen Aufsatz zur Rolle »intermediärer Organisationen« in sich verändernden Umwelten einen Themenkomplex, der Sozialphilosophie und Sozialwissenschaften neuerdings wieder verstärkt beschäftigt: seien es die Fragen nach den Folgen wachsender Entscheidungsfreiheit bei steigender Bindungslosigkeit, nach den sozialen »Verstreubungen« und Gelenkstücken angesichts pluraler und individualisierter Lebenslagen oder seien es die Fragen nach den Gruppierungen, Instanzen und Aggregaten, die menschliches Zusammenleben ohne die traditionellen Geländer der Lebensführung koordinieren und überschaubar machen in einer hochkomplexen und universell verknüpften Gesellschaft. Dieses weit gefächerte Thema zwischen Individualisierung, Solidarität und Milieuerosion (vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1994), zwischen Kommunitarismus und Liberalismus (vgl. BRUMLIK/BRUNKHORST 1993; HONNETH 1993), alten und neuen Vergemeinschaftungsformen ist auch für eine Erziehungswissenschaft, die nach den veränderten Bedingungen des Aufwachsens für die nachwachsende Generation in der Moderne fragt, von fundamentaler Bedeutung.

Nun dürfte es vermutlich wenig Widerspruch geben, daß die Familie im Laufe der Neuzeit zu dem zentralen Zwischen- und Bindeglied schlechthin geworden ist zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, zwischen einzelnen Menschen und gesellschaftlichen Großgruppen. Und diese zentrale Bedeutung kommt der Familie allemal unter dem Blickwinkel von Elternschaft und Erziehung zu, also unter pädagogischen Gesichtspunkten: Familie ist demnach der soziale Ort, an dem Erziehung am unvermitteltsten geschieht, an dem zwischenmenschliche Solidarität am selbstverständlichsten anzutreffen ist, Familie ist das mikrosoziale System, in dem die generative Re-Produktion der Gesellschaft ihren Ausgangspunkt nimmt, Familie verkörpert die zeitlich-soziale Nahtstelle, mittels derer Neugeborene an die jeweilige Weltgesellschaft angeschlossen werden, und die Familie stellt das Interaktionssystem und jene Vergemeinschaftungsform dar, die eine elementare soziale Integration der nachwachsenden Generation in die jeweils bestehende Gesellschaft sicherzustellen hat. Die Familie ist damit der empirische, biographische, sozialisatorische Ausgangspunkt des Aufwachsens von Kindern in dieser Gesellschaft; und sie muß allein schon deshalb als eine zentrale Kategorie für eine Wissenschaft von der Erziehung betrachtet werden.

Diese gesellschaftspolitische Bedeutung der Familie als zentraler Erziehungsinstanz gehört zu den Grundeinsichten moderner Pädagogik. So stellt beispielsweise der

* Aus technischen Gründen fehlen die Anmerkungen. Sie können beim Verfasser angefordert werden.

§ 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Gleichklang mit Artikel 6 des Grundgesetzes klar: »Pflege und Erziehung ist das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht«. Diese Grundfigur, sinngemäß bereits seit Anfang dieses Jahrhunderts in gesetzlicher Form in Deutschland niedergelegt, markiert, wenn man so will, das elementare pädagogische Selbstverständnis der Neuzeit: Erziehung ist zuallererst – »zuvörderst«, wie es im Paraphrasedeutsch so schön heißt – Recht und Pflicht der Eltern. Die Familie ist mithin das Zentrum der Erziehung, in jedem Fall Mittelpunkt der privaten Erziehung. Alle anderen Orte und Gelegenheiten, alle anderen Interaktionssysteme und Ereignisse – auch die Schule – sind im Unterschied dazu immer nur als familienunterstützend, familienergänzend oder familienersetzend definiert worden. Jugendhilfe, das zentrale Koordinatensystem sozialpädagogischer Praxis, wurde deshalb auch immer nur als Ausfallbürge, als sekundäre Instanz und als Sonderfall erzieherischer Hilfe verstanden. Demnach hat Jugendhilfe – so nochmals § 1 des KJHG – beispielsweise »Eltern ... bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen« sowie »dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien ... zu erhalten oder zu schaffen«; eine eigenständige Erziehungsaufgabe wird für die Jugendhilfe von hier aus nicht sichtbar.

Nun läßt sich zumindest seit einem Vierteljahrhundert beobachten, daß dieses Mikrosystem Familie in seiner modernen Version der Kleinfamilie – also Mutter, Vater, Kind(er) – sich verändert, an Stabilität verliert und an Vielfalt gewinnt, Funktionsverluste in der einen und einen Bedeutungszuwachs in der anderen Richtung zu verzeichnen hat, brüchiger und störanfälliger wird, sich verzeitlicht und bisweilen auf Lebensabschnitte zusammenschrumpft und damit in seiner Grundsätzlichkeit erodiert, kurz: daß die Familie sich pluralisiert und ihre Selbstverständlichkeit einbüßt. Neben oder anstelle der »Standardversion« tritt nunmehr die »Ein-Eltern-Familie«, die »Zweitfamilie«, die »Sukzessiv-« oder »Patchworkfamilie«, die »alte oder neue Familientriade«, die »bi-polare« oder »Zwei-Kern-Familie«, die »eheähnliche Familie«, die »Spagatfamilie«, die »Familie auf Zeit« oder wie auch immer sie heißen mögen (vgl. als Überblick LÜSCHER/SCHULTHEIS/WEHRSPAUN 1988; MARKEFKA/NAVE-HERZ 1989). Die Familie als ein erwartbar stabiles und überdauerndes Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft, als eine unauflösbare, unhintergehbare und alternativlose Erziehungsgemeinschaft, wie dies noch vor 30 Jahren völlig selbstverständlich erschien, kann offenbar, das jedenfalls muß als eine Möglichkeit in Rechnung gestellt werden, in ihrer Standardversion – also: leibliche Eltern in einer dauerhaften Lebensgemeinschaft mit ihren Kindern – nicht mehr voraussetzungslos als Regelfall angenommen werden. So formuliert etwa FRANZ-XAVER KAUFMANN: »Daß die Sozialphänomene, die wir mit dem Wort ›Familie‹ bezeichnen, sich im Zuge der neuzeitlichen Entwicklung trotz annähernd konstanter biologischer Entwicklungen verändert haben, ist nahezu ein Gemeinplatz ... Worin aber diese Veränderungen bestehen, wie sie mit den gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozessen der neuzeitlichen und jüngsten ... Epoche zusammenhängen, und welche Zukunftsperspektiven sich aus der Analyse solcher Zusammenhänge ableiten lassen, ist bisher ... wenig geklärt« (KAUFMANN 1988, S. 391).

Daß sich angesichts dessen die Familie nicht nur in ihren Konfigurationen vervielfältigt, sondern sich zugleich auch in ihrer Bedeutung als soziales Bindeglied und als

Erziehungsgemeinschaft ändert, oder vorsichtiger formuliert: zumindest ändern könnte, muß die Erziehungswissenschaft verstärkt ins Kalkül ziehen. In vielen Einzelsegmenten, in den Teildisziplinen und in einzelnen Schriften tut sie dies auch unübersehbar; insofern hat dieser Tatbestand für sich genommen noch keinen Neuigkeitswert. Und dennoch fällt auf, daß die systematische Pädagogik, also gewissermaßen die »grundlagentheoretische Abteilung« der Erziehungswissenschaft – pointiert formuliert – bislang kaum oder nur am Rande von der Einsicht Gebrauch gemacht hat, daß es neben Familie und Schule auch noch andere basale Sozialisationsorte, oder in der eingangs gewählten Terminologie: andere intermediäre Instanzen mit Grundversorgungsscharakter für die »symbolische Reproduktion« der Gesellschaft (vgl. HABERMAS 1981), das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und deren sozialer Reproduktion im Lebenslauf gibt.

Den sich abzeichnenden Veränderungen von pädagogisch relevanten intermediären Organisationen und Modalitäten will ich im folgenden nachgehen. Mein Gedankengang orientiert sich dabei an zwei Thesen, wobei sich die erste gewissermaßen auf das erziehungsrelevante Verhältnis der intermediären Instanz Familie nach »innen«, also auf die intersubjektive Ebene bezieht, während die zweite These nach »außen«, d.h. auf den veränderten Stellenwert privater Erziehungsinstanzen im gesellschaftlichen Kontext und damit auf die intermediäre Ebene gerichtet ist. Geht es mithin im ersten Fall um das Verhältnis von Personen, so fokussiert die zweite Annahme das Verhältnis von Erziehungsorganisationen.

These 1: Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist weniger die konfigurale Vermehrung familialer oder familienähnlicher Lebensformen das hervorstechende Merkmal, als vielmehr die damit ausgelösten epochalen Veränderungen der in die Familie eingelagerten Erziehungskoorde-naten. »Zerlegt« man die Familie als Erziehungsinstanz in ihre Bestandteile, so lassen sich zumindest drei unterschiedliche Basiselemente identifizieren: (1) die Familie als ein (privates) konstantes Generationengefüge, (2) die Familie als ein auf Dauer gestelltes reziprokes Interaktionssystem und (3) die Familie als eine alltägliche Lebens-, Versorgungs- und Haushaltsgemeinschaft. Während, zumindest idealtypisch, in einer funktionsfähigen »Standardfamilie« alle drei Elemente miteinander verflochten sind, ist durch den Strukturwandel der Familie, so das Fazit dieser These, der Trend zu einer Entkoppelung, Ausdifferenzierung und Verlagerung dieser drei Ebenen aus der Familie heraus zu beobachten.

These 2: Die Gesellschaft der Moderne ist dabei, ihre generative und soziale Re-Produktion, d.h. die Organisation des Auf- und Hineinwachsens in die Gesellschaft (einschließlich der damit verbundenen alltäglichen Lebensführung und des sozialen Bedarfsausgleichs), der Tendenz nach fundamental umzustellen: von privat auf öffentlich, von »naturwüchsig« auf geplant, von informellen auf inszenierte Gemeinschaften, von Familie auf soziale Dienstleistungen, von einem intergenerativen auf einen intra-generativen Bedarfsausgleich.

Im Rahmen der ersten These konzentriere ich mich auf die Generationsbeziehungen, die m.E. in der Erziehungswissenschaft bislang vergleichsweise wenig ins Blickfeld

gerückt worden sind. In einem zweiten Teil soll dann der Prozeß einer sich abzeichnenden Verschiebung des Erziehungsgeschehens unter dem Blickwinkel der Ausdifferenzierung sozialer Dienste und öffentlicher Erziehung beleuchtet werden.

1. Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse

Generationsbeziehungen stellen ein vernachlässigtes Thema wissenschaftlicher Analyse dar – so oder ähnlich lassen sich immer wieder bilanzierende Befunde zum Themenkomplex »Generationen« finden (vgl. etwa WALTER 1993). Allerdings: »Immer, wenn die Beschleunigung geschichtlicher Prozesse und des sozio-kulturellen Wandels wahrgenommen wird; immer wenn in diesen Beschleunigungs- und Veränderungsprozessen die Probleme von Kontinuität und Diskontinuität thematisiert werden; immer wenn ›Generationsverträge‹ fraglich oder brüchig zu werden scheinen – dann werden in der öffentlichen Diskussion ›Generationenverhältnisse‹ problematisiert« (HERRMANN 1987, S. 364). Dies ändert jedoch nichts daran, daß der Generationenbegriff, wie KURT LÜSCHER zu Recht anmerkt, ein mehrdeutiger ist (LÜSCHER vgl. 1993, S. 17ff.). Oder mit anderen Worten: daß der Begriff Generation als eine theoretische und systematische Kategorie bislang nicht existiert und deshalb auch kein einheitlicher und eindeutiger Gebrauch erkennbar ist. Zumindest drei unterschiedliche Implikationen lassen sich festmachen (vgl. Übersicht 1):

Übersicht 1: Generationsbezüge im Überblick					
	Mikroperspektive		Makroperspektive		
	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	
Synchrone Perspektive	(1a) »meine Schwester, meine Freunde«	(1b) Geschwister, Gleichaltrige	(2a) »meine Generation«	(2b) »Kriegsgeneration«, »68er-Generation«	<i>Intra-generativer Horizont</i>
Diachrone Perspektive	(3a) »mein(e) Vater/Mutter, mein(e) Sohn/Tochter«	(3b) Großeltern, Eltern, Kinder etc.	(4a) »unsere Großeltern-generation«	(4b) generativer, epochaler Wandel	<i>Inter-generativer Horizont</i>
	= Generationsbeziehungen		= Generationenverhältnisse		

Erstens: Geht es in der Generationenendebatte im einen Fall um die Beschreibung gleicher identitätsstiftender Merkmale einer Generation, so liegt der Akzent im andern Fall auf der Beschreibung von Differenz, d.h. den Unterscheidungsmerkmalen zwischen Angehörigen differenter Generationen. Während die erste Ebene die synchrone Perspektive in einem intragenerativen Bezugssystem betont, akzentuiert die Ebene differenter Zugehörigkeit die diachrone Perspektive in einem intergenerativen Horizont (vgl. MANNHEIM 1964; HERRMANN 1987).

Zweitens: Generationen können des weiteren danach unterschieden werden, ob vornehmlich ein globaler Horizont »abstrakter« Zugehörigkeit ins Blickfeld gerückt wird, also die Makroperspektive einer Zuordnung zu einer anonym vernetzten Gruppe (z.B. die »Kriegsgeneration«), oder ob es um eine Zugehörigkeit in der Mikroperspektive von einfachen sozialen Systemen im sozialen Nahraum geht. KAUFMANN schlägt vor, die Makroperspektive mit dem Begriff »Generationenverhältnisse« zu unterlegen, um davon die Mikroperspektive mit der Kategorie »Generationsbeziehungen« zu unterscheiden (vgl. KAUFMANN 1993, S. 97).

Drittens: Schließlich – und dies ist möglicherweise für die Erziehungswissenschaft von Belang – lassen sich Generationenbezüge entweder aus der Teilnehmer- oder aus der Beobachterperspektive beschreiben, gewissermaßen in einer Differenz zwischen Selbst- oder Fremdpositionierung.

Fragt man nun nach der wissenschaftlichen Brauchbarkeit dieses Konstruktes »Generation«, so spricht manches dafür, daß vor allem im Falle der Kombination von Mikro- und Teilnehmerperspektive (= Felder 1a + 3a) keine Disziplin so unmittelbar von der Existenz und Bedeutung der Generationsbeziehungen betroffen ist wie die Erziehungswissenschaft: Väter und Mütter, Söhne und Töchter, Enkel und Ur-Enkel, Großväter und Großmütter bilden hier als auf- oder absteigende »Linienverwandtschaften« stabile intergenerative Längsverstrebungen. Der Familienstammbaum, die Familienchronologie ist gewissermaßen das einzig fest relationierte Beziehungsgefüge, in dem die Interaktionspositionen von alt und jung, von Eltern und Kindern unumkehrbar feststehen. Und die positionale Differenz innerhalb der Herkunftsfamilie – die Eltern-Kind-Beziehung – ist zugleich die einzige stabile Interaktionskonfiguration, mit der auch eine stabile und unwiderrufliche zeitliche Differenz gekoppelt ist: Mütter bleiben nicht nur ihr Leben lang Mütter ihrer Söhne und Töchter, sondern sie bleiben dies auch stets in einem stabilen und nicht beliebig zu unterschreitenden zeitlichen, eben einem intergenerativen Abstand.

Einigermaßen erstaunlich ist vor diesem Hintergrund, daß die Erziehungswissenschaft systematisch von diesen gleichermaßen banalen wie basalen Einsichten bislang kaum einen theoretisch-kategorialen Gebrauch macht. So geht beispielsweise Hornstein davon aus, »daß es eine systematische Reflexion der Generationenproblematik unter pädagogischen Aspekten derzeit nicht gibt« (HORNSTEIN 1983, S. 73), obgleich es hierzu immer wieder Anschlußmöglichkeiten gab. So hat bereits SCHLEIERMACHER die intergenerative Verschränkung, also das Konstrukt Generation, als Grundbaustein einer Theorie der Erziehung hervorgehoben, indem er formuliert: »Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation. (...) Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man tut und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? ... Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation«, so endet

der Abschnitt bei SCHLEIERMACHER, »bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt« (SCHLEIERMACHER 1983, S. 9).

Der Generationenbezug also, so könnte man mit SCHLEIERMACHER fragen, als kategorialer Grundbegriff einer Wissenschaft von der Erziehung? Würde mit der intergenerativen Verschränkung nicht konsequent das ins Blickfeld gerückt, was bislang in Psychologie und Soziologie grundagentheoretisch eher vernachlässigt oder gar ausgeklammert worden ist, was jedoch zugleich ein elementarer Baustein pädagogischer Theoriebildung sein könnte? Waren die Sozialwissenschaften insgesamt – und in ihrem Gefolge auch die Erziehungswissenschaft – nicht vielzusehr auf die horizontal-synchrone Perspektive einer Gesellschaft der Erwachsenen zentriert, in deren Folge die zeitlich davor liegenden Schichten zwar als eigenständige Altersphasen »Kindheit« und »Jugend« betrachtet wurden, während zugleich die konstitutiven Verschränkungen in den »Zeitbahnen der Lebensalter« (BÖHNISCH/BLANC 1989, S. 7) im Sinne eines vertikal-diachronen Horizontes, also die Verschränkungen zwischen Älteren und Jüngeren, als intergenerative Interaktionsverhältnisse mehr oder weniger ausgeblendet blieben? Ist die neuere Diskussion um Lebenslauf und Biographie einerseits (vgl. etwa KOHLI 1985, 1986), aber auch um die, wie es bei ERIKSON noch heißt, »Kontinuität in der Zeit« (vgl. ERIKSON 1966, S. 18) im Konzept der personalen Identität andererseits, nicht ein latenter Ausdruck und Beleg – wenn auch nur ein halber Schritt – der sich verstärkt abzeichnenden Bedeutung dieser um 90 Grad gedrehten wissenschaftlichen Optik? Müßte dann aber nicht folgerichtig die Erziehungswissenschaft vom Kopf auf die Füße, oder besser: auf beide Füße gestellt werden und neben dem »pädagogischen Bezug« als einer nicht mehr offenkundig erkennbar generationsinduzierten Interaktionsbeziehung auch die inter- und intragenerativen Beziehungen – etwa die Eltern-Kind-Beziehung oder die Gleichaltrigenbeziehung im Lebensverlauf – zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden? Müßte dann der gewissermaßen monadische Blick auf Einzel- oder Kollektivbiographien nicht um einen interaktionistischen Generationenbezug in der zeitlichen Chronologie des Lebenslaufs ergänzt werden?

Mit dieser Akzentverlagerung wären für das disziplinäre Koordinatensystem der Erziehungswissenschaft zwei Erweiterungen ihres Objektbereichs problemlos anschließfähig, mit denen sie sich ansonsten bis heute vergleichsweise schwer tut:

- Da wäre zum einen die Erweiterung mit Blick auf eine »lebenslange Verschränkung der Generationen«, eine Erweiterung, mit der die generativen Beziehungen der Frauen in der »mittleren Generation« zu den eigenen Kindern ebenso ins Blickfeld rücken wie die zu den eigenen Eltern (vgl. etwa SCHÜTZE 1993; TROMMSDORF 1993), so daß die Erziehungswissenschaft mit all ihren Teilgebieten generative, soziale, kognitive, bildungsmäßige Differenzen und Unterschiede insgesamt stärker ins Blickfeld rückt, wodurch auch keine prinzipiellen Abgrenzungsprobleme zur Erwachsenenbildung, zur betrieblichen Weiterbildung, zur Rehabilitation erwachsener und behinderter Menschen oder zu Adressatengruppen der Sozialarbeit mehr bestehen würden (vgl. etwa WINKLER 1988, S. 112ff.).
- Und da wäre zum anderen die Ausweitung des Objektbereichs der Erziehungswissenschaft über die allein personengebundene, interaktionszentrierte Ebene der

Generationsbeziehung hinaus, im Sinne der Einbeziehung sämtlicher Aktivitäten, die von einer Generation für eine andere zur Gestaltung der sozialen Lebensverhältnisse aufgewendet werden (vgl. auch HORNSTEIN 1983; RAUSCHENBACH/TREDE 1988; KAUFMANN 1993). Sozialpolitik für Kinder, Familienpolitik, Bildungspolitik oder Jugendhilfepolitik würden von hier aus ebenso selbstverständliche Themengebiete der Erziehungswissenschaft wie der pädagogische Takt, die Didaktik des Schulunterrichts oder die Rolle des Lehrers.

SIEGFRIED BERNFELD jedenfalls hat diesen erweiterten Referenzrahmen deutlich gesehen: »Kindheit«, so BERNFELD, »in einer Erwachsenenengesellschaft verlaufend, das ist die Voraussetzung von Erziehung. (...) Sie [die Gesellschaft; T.R.] hat irgendwelche Einrichtungen, die nur wegen der Entwicklungsatsache bestehen ... Die Kindheit ist irgendwie im Aufbau der Gesellschaft berücksichtigt. Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungsatsache reagiert. Ich schlage vor, diese Reaktionen der Gesellschaft in ihrer Gänze Erziehung zu nennen. Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache«, soweit BERNFELD (1973, S. 51). Hier ist im Grunde genommen eine Idee von Erziehung formuliert, die auf der Differenz von Generationen basiert, jedoch eine Idee, die hierbei die »Reaktionen einer Gesellschaft in ihrer Gänze«, wie BERNFELD dies nennt, ins Blickfeld rückt und nicht nur die personale, intersubjektive Ebene.

Derartige Überlegungen mit Blick auf die generativen Differenzen und die damit verbundenen Erweiterungen des theoretisch-systematischen Horizonts, die in der »Eltern-Kind-Figur« oder in der »Mutter-Kind-Dyade« eingelagert sind, haben in der Erziehungswissenschaft vergleichsweise wenig Debatten ausgelöst. Sie haben bislang zumindest, wenn ich recht sehe, zu keinem eigenständigen theoretischen Diskurs und der Entwicklung eigener wissenschaftlicher Fragestellungen und Blickrichtungen, schon gar nicht zu einem eigenen erziehungswissenschaftlichen Systementwurf geführt (vgl. auch HERRMANN 1987). Im Gegenteil: Mit dem »pädagogischen Bezug«, mit dem »Erzieher-Zögling-Verhältnis« oder der »Lehrer-Schüler-Interaktion« wurden, gewissermaßen in getreuem Nachvollzug der theoretischen Leitmotive in den Sozialwissenschaften, zwar interaktionistische, ganzheitliche oder auch systemische Perspektiven eingenommen – je nach Akzentuierung –, von einem zugleich konsequent intergenerativen Zugang wurde jedoch wenig Gebrauch gemacht. »Man kann Erziehung verstehen, wie man will: es führt kein Weg daran vorbei, daß sie praktisch immer ein Handeln zwischen Angehörigen verschiedener Generationen ist« (HORNSTEIN 1983, S. 59). Oder anders formuliert: Daß Erziehung Interaktion ist, ist die eine Seite; daß sie aber in ihrer »Grundform« der familial-privaten Erziehung zugleich auch eine spezifisch verschränkte Interaktion in der Differenz oder Einheit von generativen Zugehörigkeiten ist, d.h. so etwas wie eine »inter- oder intragenerativ geprägte Interaktion«, ist eine andere, eine zweite Seite. Diese Thematik hat eine sozialpolitische und eine pädagogische Seite; auf beide will ich kurz eingehen.

a) *Zunächst zur sozialpolitischen Dimension:* Es fällt auf, daß die gesellschaftliche Organisation dieser Seite des Generationenvertrags, also zu der nachfolgenden Generation, bislang kaum ins Blickfeld gerückt worden ist, sondern stets als eine stillschwei-

gende Normalitätserwartung gegenüber der »mittleren Generation« – vor allem gegenüber den Müttern – angesehen wurde (vgl. auch KAUFMANN 1993; SCHULTHEIS 1993): Junge Menschen im heiratsfähigen Alter haben Kinder zu bekommen und diese in eigener Verantwortung und mit eigenen Ressourcen zu erziehen – so jedenfalls lassen sich die eingangs zitierten »Rechte« und »Pflichten« in § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ausbuchstabieren.

Unmittelbar mit diesem Umstand zusammenhängen dürfte, daß neben dem »Recht« auf Erziehung und der »Pflicht« zur Erziehung die »Fähigkeit« zur Erziehung offenbar umstandslos als gegeben betrachtet wird. Aber, so wäre zu fragen: Verfügen Eltern eigentlich über die dafür notwendigen ökonomischen, sozialen, zeitlichen und psychischen Ressourcen sowie die dementsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. etwa PITROU 1993, S. 92)? Oder ist es nicht geradezu ein untrügliches Indiz für den »Verlust«, oder besser: für das Problematisch-Werden dieser intergenerativen Selbstverständlichkeit, daß Männern keine genuine Fähigkeit zur Erziehung ihrer Kinder und zum »Dasein für andere« (vgl. BECK-GERNSHEIM 1983) unterstellt wird? Vermutlich ist die stillschweigende Verknüpfung der normativen Selbstverständlichkeit, daß Eltern für das Aufwachsen ihrer Kinder zuständig sind (einschließlich der familienpolitischen und steuerrechtlichen Folgen; vgl. KAUFMANN 1993; SCHULTHEIS 1993; WALTER 1993) mit der unterstellten natürlichen Selbstverständlichkeit, daß sie die damit verbundenen Erfordernisse auch angemessen bewältigen können, ein Grund dafür, daß es mit Blick auf die nachkommende Generation bislang nur einen gleichsam kleinen, familieninternen »Generationenvertrag« gibt.

Im Unterschied dazu ist jedoch in der aufsteigenden Generationenfolge, also zwischen erwachsenen Kindern und ihren Eltern im Rentenalter, die Rede von einem »Generationenvertrag« seit längerem selbstverständlich. So existiert seit der Bismarckschen Sozialgesetzgebung und dem Beginn eines staatlich organisierten Versicherungssystems zumindest ein sozialpolitischer Begriff des Generationenvertrags gegenüber den Nicht-mehr-Erwerbstätigen. Dieser ist jedoch, wie sich inzwischen immer deutlicher zeigt, ein Generationenvertrag mit einer doppelten Verengung,

- erstens einer einseitig vertikal-intergenerativen Verschränkung zwischen alt und jung in lediglich aufsteigender Linie der erwerbstätigen Kinder gegenüber den nicht-mehr-erwerbstätigen Eltern, also mit Blick auf das Lebensende (und nicht auf den Lebensanfang), sowie
- zweitens einer eingeeengten Ausrichtung auf intergenerative Garantien materiell-monetärer Art (z.B. Rente, Krankenversorgung) und nicht auf personenbezogene Dienste wie Pflege, Betreuung etc., kurz: einer Einengung auf materielle Vorsorge ohne ausreichende Berücksichtigung der immateriellen Fürsorge.

Das aktuelle »die-Renten-sind-sicher-Verwirrspiel« ist dafür ein ebenso typisches Beispiel wie die Diskussion um die Notwendigkeit einer Finanzierung der Pflege, bei der das eigentliche Problem, die Pflegeleistungen, also die Qualität der Dienste, die Zahl und Qualität des dafür benötigten Personals und die notwendige Kompetenz zur personen- und fachgerechten Pflege kaum eine Rolle spielt, obgleich es bei der Pflege mindestens genauso um die Frage der persönlichen Fürsorge und nicht nur der materiellen Vorsorge, also um die andere Seite des Generationenvertrages geht.

Zugleich scheinen mir die seit einiger Zeit zu beobachtenden politischen Bemühungen um eine neue familienunterstützende Steuerpolitik und eine sozialpolitische Kinderpolitik Indiz für einen historischen Wandel, den Generationenvertrag nun auch in die andere Richtung zu verlängern und die Versorgung der nachfolgenden Generation ebenfalls zu einer staatlich unterstützten Aufgabe zu machen. Diese Sozialpolitik für die nachfolgende Generation ist jedoch bislang politisch wie wissenschaftlich deutlich unterbelichtet (Ausnahmen hierzu etwa LÜSCHER 1984; LIEGLE 1987; KAUFMANN 1988).

Aus beiden Überlegungen heraus ließe sich im Anschluß an das Konzept der personenbezogenen Dienstleistungen, das BADURA und GROSS bereits Mitte der 70er Jahre entwickelt haben (vgl. BADURA/GROSS 1976), ein formales Schema entwickeln, das diese Dimensionen als gesellschaftliche Aufgaben der »mittleren Generation« zusammenfaßt (vgl. Übersicht 2):

Übersicht 2: Aufgabenfelder eines »Drei-Generationenvertrags« (aus der Sicht der »mittleren« Generation)			
	Kinder-Generation	Eltern-Generation	Medium
Direkte personenbezogene soziale Dienste	Öffentliche Erziehung (z.B. Kindertageseinrichtungen)	Altenhilfe (Altersfürsorge)	Interaktion
Indirekte personenbezogene soziale Dienste	Kindergeld, Erziehungsgeld	Renten (Altersvorsorge)	Recht, Geld

b) *Zur pädagogischen Seite:* Als Bilanz meiner ersten These habe ich eine Entkopplung der bislang an Familie und Haushalt gebundenen Funktionen eines konstanten Generationengefüges, eines dauerhaft-reziproken Interaktionssystems und einer alltäglichen Lebensgemeinschaft postuliert. Während Aufwachsen unter den Bedingungen der Normalfamilie sich als nicht zu entwirrendes Ineinander von Generationsbeziehung, Interaktionssystem und Lebensgemeinschaft vollzieht, ist unter den Bedingungen einer tendenziell wachsenden Instabilität der Haushaltsfamilie davon auszugehen, daß diese drei Ebenen nicht mehr ohne weiteres ineinanderfallen, daß also z.B. mit einem Elternteil und einem Kind zwar eine kontinuierliche Interaktion besteht, ohne zugleich eine alltägliche Lebens- und Versorgungsgemeinschaft zu sein; daß etwa außerfamiliale Gleichaltrigenbeziehungen und Institutionen öffentlicher Erziehung als stabile Interaktionsbezüge wichtiger werden, ohne zugleich Lebens- und Versorgungsgemeinschaft zu sein; kurz: daß familiengebundene Generationsbeziehungen möglicherweise wichtiger werden, ohne in gleicher Weise an einen gemeinsamen Haushalt, ein intensives Interaktionssystem oder gar eine Lebens- und Versorgungsgemeinschaft gebunden zu sein (vgl. etwa BIEN 1994; VASKOVICS 1993). Ohne an den Tatbestand einer alltäglich geteilten Lebensgemeinschaft gebunden zu sein, scheint aber demnach dennoch die haushalts- und ortsunabhängige intergenerative Bindung zwischen Kindern und zumindest einem Elternteil sich noch als das stabilste Beziehungsmuster, das wir in der individualisierten Moderne beobachten können, zu

erweisen. Und demzufolge scheinen sich generationsbezogene Verstrebungen, dauerhafte Interaktionssysteme und alltägliche Lebens- und Versorgungsgemeinschaft in den Veränderungen der Moderne offenbar doch stärker auszudifferenzieren und voneinander zu entkoppeln.

Was dieses für die Pädagogik, für die Erziehung und für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bedeutet, bedeuten könnte, muß systematisch erst noch ausbuchstabiert werden (vgl. hierzu etwa die Überlegungen von HORNSTEIN 1983). Daß vor dem Hintergrund dieser Entwicklung jedoch den sozialen Diensten und der öffentlichen Erziehung eine wachsende Bedeutung zukommt, will ich abschließend wenigstens andeutungsweise mit Blick auf meine zweite These zeigen.

2. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten

Es spricht so gut wie nichts dafür, daß moderne Gesellschaften mit ihren selbst erzeugten sozialen Fragen und Problemen künftig effizienter und problemloser zu-recht kommen werden als zur Zeit. Und es spricht gegenwärtig auch nichts dafür, daß die individuellen und informellen Ressourcen lebensweltgebundener Selbstregulation im Zuge der Umgestaltung der Moderne sich so vermehren, daß mittels persönlicher Eigenleistungen die sozialen Zinsen und Zinseszinsen der Modernisierung dauerhaft und wirkungsvoll getilgt werden können. Im Gegenteil: Gerade die traditionellen, in die einfache Moderne eingewobenen Formen des »Da-Seins für andere«, des privaten sozialen Bedarfsausgleichs und der sozialen Hilfen in Familie, Nachbarschaft und sozialem Nahraum sind dabei, ihre lange Zeit als selbstverständlich, unerschöpflich und als wirkungsvoll vorausgesetzte Kraft zur Eigenleistung, Selbstregulation und zur kontinuierlichen Hilfe auf Gegenseitigkeit nicht nur vorübergehend einzubüßen.

Vielleicht ist mein Eindruck ja falsch: Aber es hat den Anschein, daß eine grundlagentheoretisch begründete, systematische Erziehungswissenschaft diese Entwicklung mit Blick auf die Orte und Modalitäten des Aufwachsens, der intermediären Organisationen und der sozialen Vor- und Fürsorge noch nicht hinreichend zur Kenntnis genommen hat; daß sie beispielsweise noch nicht realisiert hat, daß sich im Zuge dessen auch das Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung weiter zulasten der privaten Erziehung verschiebt. Noch immer wird die Ausweitung des öffentlich organisierten Angebots an sozialen Diensten und öffentlicher Erziehung in den Zentren erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung entweder gar nicht oder aber so diskutiert, als würde es sich lediglich um eine geringfügige oder nur vorübergehende Ergänzung der informellen Netzwerke an privater Erziehung handeln. Mehr zur Selbstberuhigung oder zur vorbeugenden Beschwichtigung ansonsten empörter Gemüter wird verbal – trotz aller anderslautenden Entwicklungen – an der überragenden Bedeutung familieninterner Erziehung, Pflege und Fürsorge festgehalten. Und dennoch lassen sich diesbezüglich Indizien sammeln, die zumindest eine gewisse Plausibilität dafür an den Tag legen, daß die private Familienerziehung künftig nur noch einer von drei Eckpfeilern des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und der sozialen Reproduktion der Gesellschaft sein wird. Während die Familie als Interaktionssy-

stem und Lebensgemeinschaft von innen heraus, gewissermaßen trojanisch, von den omnipotent präsenten Massenmedien unterlaufen wird, wird sie zugleich von außen immer stärker und immer selbstverständlicher durch öffentliche Erziehung ergänzt bzw. in wachsenden Teilen sogar ersetzt. Letzterem will ich mich noch kurz zuwenden.

Prototyp der sich abzeichnenden Veränderungen in der äußeren Organisation des Aufwachsens sind die Kindertageseinrichtungen, insbesondere der Kindergarten. Daran lassen sich die Entwicklungen gewissermaßen stellvertretend für das gesamte Feld des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens ablesen. Hierzu drei empirische Indizien.

Erstens: Kindertageseinrichtungen werden für immer mehr Kinder zu einem selbstverständlichen und festen Bestandteil ihrer Kindheitsbiographie. Diesen Schluß legen jedenfalls empirische Befunde nahe: Hatten zu Beginn dieses Jahrhunderts allenfalls bis zu 10 % eines Jahrgangs einen Kindergartenplatz, so erhöhte sich dieser Wert in den 50er und 60er Jahren in den Altbundesländern im Schnitt auf rund 30 %. Und noch 1970 lag der Versorgungsgrad mit Kindergartenplätzen in diesem Teil Deutschlands lediglich bei etwa 33 %, um danach innerhalb eines halben Jahrzehnts auf immerhin knapp 60 % und binnen weiterer 10 Jahre, bis 1985, auf schließlich über 66 % anzusteigen (vgl. TIETZE/ROSSBACH 1991, S. 556ff.; TIETZE 1993).

Und mittlerweile hat der Deutsche Bundestag beschlossen, daß nach § 24 des KJHG zum 01.01.1996 jedes Kind ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens hat; dies entspräche dann einem möglichen Versorgungsgrad von bis zu 100 % (der am Ende der DDR, dies nur am Rande, bereits existierte). Aber selbst dann, wenn dieser Rechtsanspruch nur für 90 oder 95 % der entsprechenden Alterskohorte realisiert bzw. in einigen Bundesländern noch einmal zeitlich hinausgeschoben werden sollte, so ist mit dieser flächen- und bedarfsdeckenden Ausweitung dennoch unverkennbar eine fundamentale Veränderung des Aufwachsens für Kinder in diesem Jahrhundert verbunden, und zwar eine Veränderung dahingehend, daß die Institutionenkindheit »Kindergarten« künftig zu einem basalen und selbstverständlichen Bestandteil kindlicher Sozialisation wird – und dies mit in dreifacher Hinsicht wachsenden Anteilen:

- mit steigenden zeitlichen Stundenanteilen pro Tag (d.h. der Zunahme von Ganztagesunterbringung in Kindergarten, Hort und Grundschulen mit Ganztagesbetreuung);
- mit wachsenden Anteilen an Lebensjahren von Kindern in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung (also von der Krippe über Kindergarten bis zum Hort);
- mit zahlenmäßig flächendeckender Beteiligung, also nicht nur einigen wenigen, sondern tendenziell allen Kindern.

Diese Entwicklung kann als ein deutliches Indiz für einen anhaltenden Bedeutungszuwachs der öffentlichen Erziehung betrachtet werden: Neben Familie und Schule werden Kindertageseinrichtungen, Krippe, Kindergarten und Hort zu allgemeinen Sozialisationsinstanzen, werden pädagogische und soziale Dienste der Jugendhilfe zu einem selbstverständlichen und unverzichtbaren Bestandteil der gesellschaftlichen Grundversorgung, zu einem öffentlich-pädagogischen Regelangebot für Kinder und jüngere Jugendliche in der Moderne.

Zweitens: Diese Entwicklung hat ihre Entsprechung auf seiten der Erziehenden, also vor allem der Frauen und Mütter in der »mittleren Generation« (vgl. auch RABE-KLEBERG 1993). Auch hier lassen sich eindeutige Tendenzen festmachen: So hat sich zwischen 1960 und 1992 nicht nur die Zahl der weiblichen Erwerbstätigen im Alter zwischen 25 und 50 Jahren von knapp 4,5 Mio. auf über 8 Mio. erhöht, sondern der Anteil dieser Altersgruppe an allen erwerbstätigen Frauen ist im gleichen Zeitraum ebenfalls von rund 45% auf 62% gestiegen. Oder nochmal anders formuliert: Rund drei von vier Frauen in dieser Altersgruppe der 25- bis 50jährigen waren im Jahr 1992 im vereinten Deutschland erwerbstätig (zu diesen Zahlen vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1993, S. 289ff.). Erwerbstätigkeit ist mithin für Frauen im mittleren Lebensalter zu einer Normalität, die häusliche Erziehung in nicht selten alleingelassener Selbstzuständigkeit hingegen zu einem Schlüsselproblem geworden.

Drittens: Diese Entwicklung hat der Tendenz nach ihre Entsprechung in der Zunahme des erwerbstätigen Personals in den sozialen, pädagogischen und pflegenden Berufen, also in jenen Berufsgruppen, in denen nicht nur überwiegend Frauen beschäftigt sind, sondern in denen auch jene erziehenden, sozialen und pflegerischen Dienste organisiert werden, die eine Kompensation für schwindende häusliche Ressourcen darstellen. So haben sich allein die »sozialpflegerischen Berufe« (Berufskennziffer »86«) von rund 30.000 Personen in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts bis Ende 1993 auf weit über 800.000 erwerbstätige Personen im gesamten Bundesgebiet ausgeweitet, ein Erwerbstätigen-Zuwachs, der in diesem Jahrhundert auf dem deutschen Arbeitsmarkt konkurrenzlos an der Spitze steht und der noch nicht an sein Ende gekommen ist. Allein seit der Gründung der Bundesrepublik, genauer: zwischen 1950 und 1991, hat sich dabei die Zahl versiebenfacht (vgl. Tabelle 1, S. 173).

In Anbetracht der Tatsache, daß von diesen Beschäftigten fast 85% Frauen sind, heißt das, daß heute ca. 700.000 Frauen allein in den sozialpflegerischen Berufen beschäftigt sind; das entspricht einem Anteil von fast 5% aller erwerbstätigen Frauen. Erweitert man unterdessen den Blickwinkel auf sämtliche pädagogische, sozialpflegerische und gesundheitsbezogene Berufe, also gewissermaßen auf die Gesamtgruppe der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe, so wird deutlich, daß inzwischen fast jede 5. erwerbstätige Frau im Feld der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe beschäftigt ist.

Zusammengenommen bedeuten derartige Befunde nichts anderes, dies wäre jedenfalls meine Interpretation, als daß erstens heutzutage mehr Frauen im mittleren Lebensalter erwerbstätig sind als etwa Anfang der 70er Jahre, daß sich zweitens diese Berufstätigkeit aber zugleich auffällig häufig in jenen Segmenten vollzieht, die vormals von Frauen privat, ohne eigenes Einkommen und ohne öffentliche Anerkennung in den eigenen Familien erledigt worden sind: in der »Erziehung, Pflege, Vorsorge und Fürsorge für andere«, gewissermaßen in der weiblichen Dreieinigkeit von sorgender Mutter, Ehefrau und Tochter (vgl. auch SCHÜTZE 1993). Mit dem »Auswandern« der Frauen aus dem familialen, informellen, privaten »Dasein für andere« und mit ihrem verstärkten Einzug in die Ausbildung und das Erwerbsleben beginnen somit zwei

Tab. 1: Prozentualer Anstieg ausgewählter Berufsgruppen im früheren Bundesgebiet (Index 1950 = 100)						
Jahr	Erwerbstätige insgesamt		davon: Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe »85–89«		davon: sozialpflegerische Berufe »86«	
	insg.	1950 = 100	insg.	1950 = 100	insg.	1950 = 100
1950	22.074.000	100	867.264	100	67.000	100
1961	26.527.000	120,2	–, –	–, –	96.000	143,3
1970	24.607.000	111,5	1.300.500	149,9	155.000	231,3
1982	26.744.000	121,2	2.305.000	265,8	314.000	468,7
1991	29.684.000	134,5	3.067.000	353,6	540.000	806,0
Quelle: Volkszählungs- und Mikrozensusdaten, verschiedene Jahrgänge						

neue Kapitel des Erziehungswesens eine höhere Bedeutung zu erlangen: das Kapitel »Mütterlichkeit und Erziehung als Beruf« (vgl. SACHSSE 1986; GIESECKE 1987; RABE-KLEBERG 1993) sowie das Kapitel »Kindheit in öffentlicher Erziehung«.

Diese Entwicklung, gewissermaßen als ein Reflex auf die eingangs konstatierten familial-generativen Veränderungen, scheint unterdessen bislang für das Gesamtsystem der Erziehungswissenschaft von vergleichsweise nachrangiger Bedeutung zu sein. Zumindest könnte man derzeit diesen Eindruck gewinnen. Denn so gut wie nicht systematisch diskutiert, jedenfalls nicht in den theoretischen Grundsatzdebatten der Erziehungswissenschaft, wird die vermutlich entscheidende Differenz für die Organisation des Aufwachsens in der Moderne: die immer noch zunehmende Transformation von privater in öffentliche Erziehung, von naturwüchsig-familialer in beruflich organisierte, geplante Erziehung. Hierin scheint mir die entscheidende Differenz zu liegen, die sich gegenwärtig als ein Merkmal eines neuen Generationenvertrags in der zweiten Moderne, eines öffentlich organisierten Generationenvertrags mit der nachwachsenden Generation, abzeichnet.

Es bleibt hier nicht mehr Zeit und Raum, dieser Entwicklung und ihren intendierten wie nicht-intendierten Folgen genauer nachzugehen. Die Ambivalenzen der Moderne werden jedoch auch bei diesem Aus- und Umbau der Organisation des Aufwachsens und der sozialen Reproduktion ihre Spuren hinterlassen. Es hat zumindest den Anschein, daß öffentlich organisierte Formen der Erziehung, daß pädagogisch inszenierte Orte des Aufwachsens, immer stärker zu jenen neustandardisierenden Geländern der Lebensführung und der sozialen Integration werden, die als intermediäre Organisationen und hergestellte Milieus soziale Stabilität dort erwartbar sichern sollen, wo dies die störanfälligen informellen Netze privater Erziehung nicht mehr umstandslos können, wo naturwüchsige Regulation einfach zu riskant wird (vgl. SCHÜLEIN 1983, S. 24). Deshalb, so könnte man spekulieren, steht nunmehr dieses zweite Kapitel der beruflichen Erziehung – nach und neben der Schule – für die Erziehungswissenschaft als einem neuen Generationenvertrag unwiderruflich auf der Tagesordnung.

Literatur

- BADURA, B./GROSS, P.: Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen. München 1976.
- BARABAS, E. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1976. Reinbek 1975.
- BARABAS, E. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978. Reinbek 1977.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1994².
- BECK-GERNSHEIM, E.: Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf- Frauenwelt Familie. Frankfurt a.M. 1980.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Vom »Dasein für andere« zum Anspruch auf ein Stück »eigenes Leben«. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt 34 (1983), S. 307–340.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Alles aus Liebe zum Kind. In: BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. 1990, S. 135–183.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1973.
- BIEN, W. (Hrsg.): Eigeninteresse oder Solidarität. Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien. Opladen 1994.
- BLANKE, T./SACHSSE, C.: Theorie der Sozialarbeit. In: GÄRTNER, A./SACHSSE, T. (Hrsg.): Politische Produktivität in der Sozialarbeit. Frankfurt a.M./New York 1978, S. 15–56.
- BÖHNISCH, L./BLANC, K.: Die Generationenfalle. Von der Relativierung der Lebensalter. Frankfurt a.M. 1989.
- BORCHERS, A./MIERA, S.: Zwischen Enkelbetreuung und Altenpflege. Die mittlere Generation im Spiegel der Netzwerkforschung. Frankfurt a.M./New York 1993.
- BRONFENBRENNER, U.: Generationenbeziehungen in der Ökologie menschlicher Entwicklung. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 51–73.
- BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1993.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten – Ausgabe 1993/94. Bonn 1993.
- ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966.
- ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J.: Geschichte des Kindergartens, Bd. I und II. Freiburg 1987.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 1987.
- GROSSMANN, W.: Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel ²1994.
- HERRMANN, U.: Das Konzept der Generation. In: Neue Sammlung 27 (1987), S. 364–377.
- HONNETH, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1993.
- HORNSTEIN, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983, S. 59–79.
- KARSTEM, M.-E./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Wandlungen familialer Lebensformen und sozialpädagogische Interventionen. Weinheim/München 1987.
- KAUFMANN, F.-X.: Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention. In: KAUFMANN, F.-X. (Hrsg.): Staatliche Sozialpolitik und Familien. München/Wien 1982, S. 49–86.
- KAUFMANN, F.-X.: Familie und Modernität. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS/WEHRSPAUN (1988), S. 391–415.
- KAUFMANN, F.-X.: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 95–108.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.

- KOHLI, M.: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: BERGER, J. (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren (Sonderband 4 der Sozialen Welt). Göttingen 1986, S. 183–208.
- KRÜGER, H. (Hrsg.): Frauen und Bildung. Bielefeld 1992.
- KRÜGER, H. u.a.: Privatsache Kind – Privatsache Beruf: Zur Lebenssituation von Frauen mit kleinen Kindern in unserer Gesellschaft. Opladen 1987.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M. 1972.
- LORENZER, A.: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. In: LEITHÄUSER, TH./HEINZ, W.R. (Hrsg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt a.M. 1976, S. 13–47.
- LÜSCHER, K. (Hrsg.): Sozialpolitik für das Kind. Frankfurt a.M. u.a. 1984.
- LÜSCHER, K.: Generationenbeziehungen. Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 17–47.
- LÜSCHER, K./SCHULTHEIS, F./WEHRSPAUN, M. (Hrsg.): Die »postmoderne Familie«. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit (Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 3). Konstanz 1988.
- LÜSCHER, K./SCHULTHEIS, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft (Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 7). Konstanz 1993.
- LUHMANN, N.: Sozialsystem Familie. In: System Familie 1 (1988), S. 75–91.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen (1928). In: MANNHEIM, K., Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (eingeleitet und herausgegeben von K.H. WOLFF). Berlin/Neuwied 1964, S. 509–565.
- MARKEFKA, M./NAVE-HERZ, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1: Familienforschung. Neuwied/Frankfurt a.M. 1989.
- MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe. Weinheim 1964.
- MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München 1975.
- PITROU, A.: Generationenbeziehungen und familiäre Strategien. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 75–93.
- RABE-KLEBERG, U.: Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld 1993.
- RABE-KLEBERG, U./KRÜGER, H./DERSCHAU, D.v. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Bd. 3: Beruf oder Privatsache – eine falsche Alternative. München 1986.
- RAUSCHENBACH, TH.: Soziale Arbeit und soziales Risiko. In: RAUSCHENBACH, TH./GÄNGLER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992, S. 25–60.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 385–417.
- RAUSCHENBACH, TH./TREDE, W.: Arbeit und Erziehung. Ein Beitrag zur soziologischen Debatte um Arbeit in pädagogischer Absicht. In: Neue Praxis 18 (1988), S. 12–31.
- SCHMIED, G.: Der soziologische Generationsbegriff. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 231–244.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (hrsg. von E. WENIGER). Frankfurt a.M. u.a. 1983.
- SCHÜTZE, Y.: Generationenbeziehungen im Lebensverlauf – eine Sache der Frauen?. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 287–298.
- SCHULTHEIS, F.: Genealogie und Moral: Familie und Staat als Faktoren der Generationenbeziehungen. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 415–433.
- STREECK, W.: Vielfalt und Interdifferenz. Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen in sich ändernden Umwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 39 (1987), S. 471–495.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G.: Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 555–579.

- TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg 1993.
- TROMMSDORFF, G.: Geschlechtsdifferenzen von Generationsbeziehungen im interkulturellen Vergleich. Eine sozial- und entwicklungspsychologische Analyse. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 265–285.
- VASKOVICS, L.: Elterliche Solidarleistungen für junge Erwachsene. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 185–202.
- WALTER, W.: Unterstützungsnetzwerke und Generationenbeziehungen im Wohlfahrtsstaat. In: LÜSCHER/SCHULTHEIS (1993), S. 331–354.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Universität Dortmund, Fachbereich 12, 44221 Dortmund

III. Symposien

Symposion 2

Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven

Die europäische Einigung löst in allen gesellschaftlichen Bereichen Prozesse aus, deren Komplexität kaum zu erfassen und deren intendierte Haupteffekte und unbeabsichtigte Nebeneffekte nur schwer abzuschätzen sind. Das gilt auch und gerade für den Bereich der Berufsbildung, deren Förderung und Ausbau über das Arbeitsprogramm der Europäischen Gemeinschaft in das Zentrum der politischen Bemühungen gerückt wurden. Da sich in den europäischen Staaten die Bildungssysteme sehr unterschiedlich entwickelt haben, kommt es – will man gemeinsame Leitlinien der Berufsbildungspolitik entwerfen – entscheidend darauf an, Strukturmerkmale der verschiedenen Berufsbildungssysteme zu bestimmen. Dabei darf man davon ausgehen, daß die spezifischen Wechselbeziehungen zwischen dem Bildungssystem auf der einen Seite und dem Beschäftigungssystem auf der anderen die genauesten Hinweise darauf zu geben vermögen, welche Rolle die Berufsbildung im jeweiligen Bildungssystem spielt und welche Ausbau- und Reformmaßnahmen wünschenswert wären.

Zum Auftakt des Symposions erläuterte anstelle des erkrankten Ministerialdirektors Dr. ALFRED HARDENACKE, der im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft für die Berufsbildungspolitik zuständig ist, Dr. ULRICH HAASE die »Berufsbildungspolitik in Europa« hinsichtlich ihrer »Perspektiven und Aktivitäten aus der Sicht der Bundesregierung«. Er betonte einleitend, daß aus der Sicht der Bundesregierung – in Übereinstimmung mit den Regierungen aller Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (EU) – die Verwirklichung des europäischen Binnenmarktes angesichts zunehmender Arbeitslosigkeit, der Einführung innovativer Technologien in kürzeren Intervallen, der fortschreitenden Globalisierung der Wirtschaft und des weltweiten Wettbewerbs allein durch arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Maßnahmen nicht zu bewältigen sei. Erforderlich seien zusätzliche berufsbildungspolitische Initiativen, die eine breite Berufsausbildung auf hohem Qualitätsniveau für möglichst alle Jugendlichen und eine damit eng verzahnte flexible lebenslange berufliche Weiterbildung der Arbeitnehmer ermöglichen. Die Bundesregierung sehe die Gefahr, daß die berufliche Bildung einseitig aus der Sicht einer europäischen Struktur- und Industriepolitik geplant werde. Die Berufsbildungspolitik des BMBW sei jedoch darauf gerichtet, daß neben den erforderlichen beruflich-fachlichen Qualifikationen weitere wesentliche Elemente der beruflichen Bildung berücksichtigt werden, z.B. Kenntnisse und Fertigkeiten im methodischen und sozialen Bereich sowie sprachliche und kulturelle Kenntnisse.

Zur Erreichung dieses Zieles müsse die berufliche Bildung zu einem gleichwertigen Teil des Bildungssystems weiterentwickelt werden. Das sei insbesondere in der Bun-

desrepublik Deutschland nur möglich, wenn die zentrale Forderung der Bildungspolitik auf Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung realisiert werde. Um die berufliche Bildung gegenüber der allgemeinen Bildung aufzuwerten, müssen überkommene Denkstrukturen und Wertungen von Bildung vorbehaltlos erörtert, müsse die Durchlässigkeit beruflicher Bildungswege zur Hochschule gesichert und das Duale System der Berufsausbildung verbessert und attraktiver gemacht werden.

Die Chancen und Erfolgsaussichten der Dualen Berufsausbildung in Deutschland im Vergleich mit anderen Berufsbildungssystemen in Europa seien durchaus günstig. Entgegen Befürchtungen in der Vergangenheit, im Zuge der europäischen Einigung könnten Entwicklungen zur Nivellierung der Berufsbildung auf den »kleinsten gemeinsamen Nenner« eintreten, haben sich viele Mitgliedsstaaten »nach oben« orientiert, wozu gehöre, daß die Ausbildungszeiten verlängert und praktische betriebliche Ausbildungsabschnitte in die Berufsausbildung einbezogen werden. In der Gemeinschaft wird diese Entwicklung unter dem Begriff »alternierende Ausbildung« zum Bestandteil ihrer Berufsbildungsaktivitäten erhoben, und im Memorandum zur Berufsbildung für die 90er Jahre wird das Duale System als ein wirksames Berufsbildungssystem empfohlen. Das bedeute allerdings keineswegs, das deutsche Duale System nach Europa zu exportieren, weil in vielen europäischen Ländern andere historische Erfahrungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen bestünden. Die Entwicklungen in der Berufsausbildung in der EU seien deshalb ambivalent. Während für einige Mitgliedsstaaten das Duale System politisch betrachtet durchaus interessant sei, gehen von anderen Mitgliedsstaaten Entwicklungen aus, die Befürchtungen laut werden lassen, daß das Duale System in Deutschland in der Folge der europäischen Integration zur Disposition stehe.

Durch den Maastrichter Vertrag sind neue politische Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Berufsausbildungssysteme in Europa geschaffen worden. Zum einen sei die berufliche Bildung in den Tätigkeitskatalog des neuen Artikel 3 EG-Vertrag aufgenommen worden, wonach die Gemeinschaft einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden beruflichen Bildung leisten solle. Zum anderen ist mit Artikel 127 EG-Vertrag ein eigener Berufsbildungsartikel aufgenommen worden, der der Gemeinschaft Kompetenzen in der Berufsbildung gäbe. Diese Kompetenz ist allerdings jetzt stark eingeschränkt, weil die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung nur unterstützen und ergänzen dürfe. Der Gemeinschaft sei damit eine Kompetenz zur Förderung, nicht aber zur Regelung der Berufsbildung übertragen worden.

Die Kompetenz der Bundesregierung für die politische Gestaltung der Berufsausbildung in Deutschland sei auch vom Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 12.10.1993 zum Maastrichter Vertrag unter ausdrücklicher Nennung des Artikels 127 betont worden. Diese Kompetenz dürfe aufgrund der engen Tatbestandsvoraussetzungen für ein Handeln der Gemeinschaft nicht durch andere Normen im Sinne einer »Vertragsabrundungskompetenz« oder einer »Kompetenz-Kompetenz« unterlaufen werden. Die Bundesregierung werde jedenfalls, so HAASE, aus juristischen und politischen Gründen eine zwar sachorientierte und zur Weiterentwicklung geeignete, Anwendung des Subsidiaritätsprinzip verfolgen, im Zweifel aber auf eine Auslegung

zugunsten der Mitgliedsstaaten dringen, um die Einhaltung der im Maastrichter Vertrag vorgesehenen Verteilung der Verantwortlichkeiten sicherzustellen. Deutschland wolle allerdings die für die EU gemeinsam formulierten Ziele ausgesprochen europafreundlich verfolgen. Dazu gehöre das in Artikel 2 EG-Vertrag umschriebene Ziel der Gemeinschaft, eine harmonische und ausgewogene Entwicklung des Wirtschaftslebens und ein beständiges nichtinflationäres und umweltverträgliches Wachstum zu fördern. Wenn mit Bezug auf dieses Ziel eine Angleichung der Lebensverhältnisse auf hohem Niveau in allen Mitgliedsstaaten erreicht werden solle, müssen in unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbildungssystemen vergleichbare Ziele vorgegeben werden. Diese auf die Einheit der EU gerichteten Ziele müssen in der Vielfalt der Berufsbildungssysteme erreicht werden. Es gehe nicht um eine »Europäisierung« der nationalen Bildungssysteme, sondern um ihre zunehmende Orientierung an europäischen Entwicklungen und Erfordernissen, um ihre »Europafähigkeit«.

Vor diesem Hintergrund verwies HAASE auch auf einige Verfahren, mit denen man sich aktiv auseinandersetzen müsse. Zuweilen seien zentralistische Tendenzen der Gemeinschaft festzustellen, z.B. in die Politik der Mitgliedsstaaten stärker steuernd einzugreifen, die Politik der Mitgliedsstaaten zu koordinieren und für die Konvergenz einzelstaatlicher Regelungen zu sorgen, denen man politisch entgegentreten müsse. Die EG-Kommission neige in ihrem jetzt vorgelegten Entwurf eines Aktionsprogramms dazu, durch eine »dynamische Interpretation« des Subsidiaritätsprinzips den Kerngehalt von Artikel 127 auszuhöhlen. Das für 1995 bis 1999 geplante, gegenüber den bisherigen Schwerpunktprogrammen extensiv ausgeweitete und eine generelle Handlungskompetenz der Gemeinschaft abdeckende europäische Mega-Programm LEONARDO zur beruflichen Bildung mit diversen, von der gegenseitigen Anerkennung modularer Teilqualifikationen bis zur Entwicklung von Rechtsansprüchen und Gutscheinsystemen für lebenslange Aus- und Weiterbildung reichenden Aktivitäten könne deshalb so nicht verabschiedet werden.

Wie die gemeinsamen europäischen Ziele durch eine fruchtbare Arbeitsteilung zwischen Mitgliedsstaaten und Gemeinschaft unter Beachtung des Artikels 127 und des Prinzips der Subsidiarität ermöglicht werden könne, konkretisierte HAASE in einigen Punkten. Durch sie sollte exemplarisch belegt werden, daß die Aufgabenverteilung im Rahmen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit nach Maastricht ein weitreichendes Handlungsfeld zum Erreichen gemeinsamer Ziele eröffnete, ohne die Unterschiedlichkeit der in den Mitgliedsstaaten bestehenden Bildungs- und Ausbildungssysteme als grundlegendes Merkmal der Gemeinschaftspolitik anzutasten und ohne einer dem Aufbau der Gemeinschaft abträglichen Harmonisierung Vorschub zu leisten.

Da für eine rational geplante Berufsbildungspolitik die Berufsbildungsforschung von großer Bedeutung ist, erläuterte im zweiten Beitrag des Symposiums der für die Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zuständige Stellvertretende Generalsekretär Dr. HELMUT PÜTZ die Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine Kooperation zwischen den Institutionen der Berufsbildungsforschung. Nach dem einleitenden Befund zum Stand der Berufsbildungsforschung im Hinblick auf den Vergleich der Berufsbildungssysteme in Europa und zum Stand der Kooperation der Berufsbildungsforschungsinstitute mußte PÜTZ konstatieren, daß die Berufsbildungs-

forschung die europäische Berufsbildungspolitik zur Zeit kaum wissenschaftlich fundieren und beraten könne. Die Forschungsaktivitäten an den Universitäten, an den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und im BIBB haben den Vergleich von Berufsbildungssystemen bisher weitgehend vernachlässigt. Das Erkenntnisinteresse staatlicher Berufsbildungsforschung galt bisher offensichtlich vorrangig der Innenausstattung des eigenen Berufsbildungssystems. Auch im BIBB würde erst in jüngster Zeit mit Forschungsprojekten begonnen, die die beruflichen Qualifikationen im internationalen Kontext, die Entwicklung von international verwendbaren Ausbildungseinheiten in der Berufsausbildung und den Vergleich von Prüfungsverfahren zum Gegenstand hätten. Der Bedarf an international vergleichender Berufsbildungsforschung und an Kooperation in der Berufsbildungsforschung wüchse ständig, weil ein europäisches und weltweites Nachdenken über Ziele und Inhalte der Berufsausbildung zu verzeichnen sei.

Die Ausgangssituation in der EU im Hinblick auf die vergleichende Berufsbildungsforschung ist durch ein Höchstmaß an Differenziertheit und ein Minimum an Vereinheitlichung gekennzeichnet. Deshalb sei die spannende Berufsbildungsforschungsfrage, ob und inwieweit sich die Bildungssysteme öffneten und Harmonisierungseinflüssen zugänglich wären. Diese Frage könne nur durch fundierte international vergleichende Berufsbildungsforschung beantwortet werden.

PÜTZ schloß sich der Einschätzung seiner niederländischen Kollegen und Kooperationspartner des BIBB an, die festgestellt haben: »Wissenschaftlicher Austausch und Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, entweder binational oder im internationalen Rahmen, finden bislang bereits statt, aber manchmal noch spontan, thematisch fragmentiert, nicht geregelt und kontinuierlich und ohne eine ausreichende inhaltliche Rückkopplung zur jeweils nationalen Forschung«. Da ohne international kooperierende Forschung keine handlungsleitenden Zukunftsszenarien mit internationaler Reichweite erarbeitet werden können, sind grundlegende Studien zur betrieblichen und öffentlichen Berufsbildung, insbesondere vergleichende Forschungen sowie Begleit- und Evaluationsforschungen, unerlässlich geworden.

Die dafür notwendige Kooperation in der Berufsbildungsforschung müsse aber nicht erst bei Null beginnen. PÜTZ verwies auf vielfältige Ansätze für nationale und internationale Berufsbildungsforschungsnetze. Neben der gestiegenen Kooperationsintensität zwischen Universitäten und staatlichen Einrichtungen der Berufsbildungsforschung, regelmäßigen Kontaktseminaren deutschsprachiger Institute der Berufsbildungsforschung, neben der wachsenden Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz mit ihrem Vorhaben der Forschungsdokumentation und Literaturdokumentation in der Berufsbildung gäbe es im europäischen und darüber hinausgehenden internationalen Rahmen vielfältige Kontakte von Hochschullehrern und Universitätseinrichtungen sowie von Berufsbildungsinstituten. Sie erstrecken sich vom Informationsaustausch und von der Literaturbeschaffung über gegenseitige Teilnahme an Fachkongressen bis hin zu Vernetzungen über einen Wissenschaftlertausch.

Nachdem PÜTZ die derzeit bestehenden Kooperationen des BIBB in der Berufsbildungsforschung erläutert hatte, ging er näher auf die internationale Berufsbildungs-Vergleichsforschung ein. Sie befände sich zwar weitgehend im Anfangsstadium, ent-

wickele aber Perspektiven im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. Da es im Rahmen des europäischen Zusammenwachsens und der zunehmenden internationalen Kooperation in der Berufsbildung in Zukunft nicht mehr genügen könne, ausländische Berufsbildungssysteme darzustellen, müßten »vergleichende Evaluationen« der Strukturen, der besonderen Leistungsfähigkeiten und der Akzeptanz der Berufsausbildung in den Gesellschaften durchgeführt werden, um die Berufsbildungspolitik beraten zu können. Kriterien und Untersuchungsgegenstände solcher vergleichender Evaluationen wären z.B. der Praxisbezug der Berufsausbildung, ihre Standardisierung sowie ihre Stratifizierung. Solche vergleichenden Forschungen sollten nicht nur die tradierten institutionellen Unterschiede in den Berufsbildungssystemen berücksichtigen, sondern zugleich unter der Perspektive verschiedener Lösungsansätze für gemeinsame europäische Probleme angelegt werden.

Aufgrund der weiteren europäischen Einigung auf der Grundlage des Maastrichter Vertrages wird eine europäische Berufsbildungsforschung entsprechend den vorliegenden Entwürfen für das zukünftige Berufsbildungsprogramm und für das Rahmenprogramm zur Gemeinschaftsforschung, die von der Kommission erarbeitet werden, in der EU an Bedeutung gewinnen. Deshalb sollte der Kommission eine Vorschlagsliste zu prioritären Themen europäischer Berufsbildungsforschung vorgelegt werden, damit sich auf dieser Grundlage ein europäisches Berufsbildungsforschungsprogramm entwickeln könne, das auf den Vorschlägen der betroffenen Einrichtungen und der beteiligten Forschungsinstitute basiert. Das zuständige Mitglied der EU-Kommission, RUBERTI, hätte vor kurzem deutlich gemacht, daß die Kommission der Forschung zukünftig einen höheren Stellenwert im Rahmen der Berufsbildungsprogramme einräumen wolle. Davon wären auch Auswirkungen auf verschiedene Gemeinschaftsinitiativen zu erwarten. Und auch im Bereich der Generaldirektion XII zeige sich im Rahmenprogramm zur Gemeinschaftsforschung bis 1998 im Abschnitt »Recherche sur l'éducation et la formation«, daß die Vergleichsforschung über Berufsbildungssysteme an Bedeutung gewönne.

Als vorrangige Themen für kooperativ geplante Berufsbildungsforschungsprojekte nannte PÜTZ beispielhaft die berufsübergreifenden Qualifikationen (sogenannte Schlüsselqualifikationen), insbesondere wie solche berufsübergreifenden »Europakompetenzen« in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vermittelt werden könnten, die berufsbezogene Fremdsprachendidaktik, die sich in die Lernortkonzepte der Betriebe wie der Berufsschule bzw. in die schulisch geprägte Berufsbildung der anderen Mitgliedsländer einpassen ließe, die Anpassung der jeweiligen Berufs- und Weiterbildungssysteme an die sozioökonomischen Veränderungen im europäischen Binnenmarkt, die Verfahren und Mechanismen der Anerkennung von im Berufsleben erworbenen Kenntnissen, z.B. durch Entsprechungsfeststellungen beruflicher Befähigungsnachweise (Einführung eines Europäischen Qualifikationsbuches) und last but not least die Kombinationen von Arbeiten und Lernen in ihrer Bedeutung für den Erwerb neuer Qualifikationen, für den Übergang von der Berufsausbildung in die Beschäftigung, für die Berufsbiographien usw. Um solche Themen erforschen zu können, müßten europäische Programme der EU-Kommission und der Mitgliedsländer beschlossen und finanziert werden, die z.B. einen bi- und multinationalen Austausch von Wissenschaftlern auf dem Gebiet der beruflichen Bildung verstärken,

Informationsströme verbreitern und vertiefen, einen kontinuierlichen gegenseitigen Austausch von Daten, Publikationen und Ideen schaffen und die konkrete Zusammenarbeit in Forschungsprojekten und Forschungsorganisationen fördern. Durch solche Formen der Kooperation zwischen den Institutionen der Berufsbildungsforschung in Europa müsse ein funktionierendes europäisches Forschungsnetzwerk entstehen, das den Wissenstransfer in den multinationalen europäischen Kontext sichere.

Prof. Dr. JOSEF BOUZAKIS, Universität Patras, trug Überlegungen zur Berufsbildung aus einem EG-Staat vor, der als noch nicht hochindustrialisiert anzusehen ist: »Berufsbildung in Griechenland und die europäische Herausforderung«. Die zentrale Frage lautet, wie bei einer aus historischen Gründen – insbesondere durch die Schaffung und Erhaltung eines Nationalbewußtseins – humanistisch ausgerichteten Kulturpolitik geeignete Maßnahmen der Berufsbildungspolitik ergriffen werden können. Dabei geht es um die Plazierung von Zielen und Inhalten der beruflichen Bildung, um die institutionelle Absicherung, um die Ankoppelung an das allgemeine Berechtigungswesen und um die Übergänge ins Beschäftigungssystem.

Wie in vielen anderen Ländern wurde auch in Griechenland versucht, die Jugendlichen (und auch Erwachsene) über schulische Programme auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, wobei aber das Angebot von der Berufstypologie her nicht systematisch strukturiert und zugleich sehr stark regional geprägt war bzw. ist. Da zudem die berufsbildenden Angebote in starkem Maße als Auffangprogramme für Dropouts des allgemeinen Schulwesens anzusehen sind, gab es und gibt es Statusprobleme sowie Schwierigkeiten, im beruflichen Schulwesen weiter aufzusteigen. Die beruflichen Schulen bzw. die Abteilungen oder Fächer in den allgemeinen Schulen, die beruflichen Zielen und Inhalten gewidmet sind, zeichnen sich entweder durch ein eher niedriges Niveau aus (indem sie weniger beruflich qualifizierend als vielmehr sozialkompensatorisch orientiert sind) oder sind für Gymnasialabsolventen bestimmt, die damit für eine qualifiziertere berufliche Tätigkeit oder für ein Studium vorbereitet werden. Ansätze einer Lehre sind zu finden, wobei aber überbetriebliche Ausbildungsstätten eine wichtige Rolle spielen. Über den Abschluß eines Ausbildungsvertrages entscheidet in hohem Maße der erworbene Allgemeinbildungsabschluß; denn für gewöhnlich werden die Lehrlinge erst mit einem Alter von 16 Jahren aufgenommen, während die allgemeine Schulpflicht nur bis zum 14. Lebensjahr reicht.

Insgesamt wird vor dem Hintergrund der europäischen Einigung und den sich daraus ergebenden ökonomischen Konsequenzen der Status der Berufsbildung als unzureichend erachtet, obwohl bereits viele EG-Mittel für diesen Zweck nach Griechenland geflossen sind. Ziel der Berufsschulpolitik ist die Schaffung eines beruflichen Schulwesens, das im Zusammenwirken mit einer Verlängerung der Schulpflicht sich neben dem humanistischen Gymnasium behaupten kann und nicht von vornherein als Sackgasse – sowohl in bezug auf den Arbeitsmarkt als auch in bezug auf das Berechtigungswesen – betrachtet werden muß. Die kulturellen, sozialen, politischen, regionalen und vor allem auch finanziellen Restriktionen sind aber deutlich zu sehen und lassen zugleich befürchten, daß die berufliche Bildung erst in einem langwierigen Entwicklungsprozeß den ihr gebührenden Stellenwert erhalten wird. Insofern kann das griechische Beispiel als typisch für die nicht hochindustrialisierten EU-Länder angesehen werden.

ANTTI KAUPPI, Lehrerbildungsdepartment der Handelshochschule Helsinki, sprach über »The Vocational Teacher Education in Europe«. Dabei stellte er zunächst das Spektrum ökonomischer, technischer, demographischer und daraus resultierender organisatorischer Herausforderungen für den Arbeitsmarkt, aber auch für die private Lebensführung heraus. Diese »Megatrends« haben notwendigerweise auch Konsequenzen für die berufliche Aus- und Weiterbildung und entsprechend auch für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer an beruflichen Schulen und der Ausbilder in den Betrieben. Wenn lebenslanges Lernen, Problemlösen, Entscheidungsorientierung und lernerzentrierte Vermittlungsformen nationenübergreifend als Erziehungsziele und -stile gefordert werden, dann kann die Lehrerausbildung davon nicht unberührt bleiben. Gleiches gilt aber auch für die schulische Organisationsstruktur; denn Einheiten von 45 Minuten, die zudem inhaltlich wechseln, scheinen nicht notwendigerweise dem Aufbau der gewünschten Verhaltensweisen und Kenntnisbestände förderlich zu sein.

Anhand eines Vergleichs der Lehrerausbildung für berufliche Schulen, der neun europäische Länder berücksichtigte, zeigte KAUPPI, daß große Unterschiede existieren. Die einzige Gemeinsamkeit ist in der Wertschätzung der Fachausbildung zu sehen, während der – aufgrund der Veränderungstendenzen immer wichtiger werdende – pädagogische Ausbildungsteil sowohl international als auch intranational nur unzureichend ausgebaut ist. Daher kommt KAUPPI auch zu der Schlußfolgerung, daß Systemvergleiche auf Länderbasis durch fallbasierte Institutionenvergleiche ergänzt oder gar ersetzt werden sollten.

Als Beweis hierfür stellte er im Bereich der Handelslehrerausbildung Programme aus fünf verschiedenen europäischen Ländern gegenüber: Deutschland (Göttingen), Finnland (Helsinki), Großbritannien: England (London; Sunderland), Niederlande (Twente) und Schweiz (St. Gallen), die im Rahmen eines von der EU geförderten ERASMUS-Programms (DETECT = Developing Teacher Education for Commercial Training) zusammenarbeiten.

Der Kooperation liegt das von allen beteiligten Institutionen als gleich bedeutend eingeschätzte Problem zugrunde, wie man die kaufmännische Ausbildung und die entsprechende Lehrerausbildung angesichts der für alle Länder gleichermaßen geltenden »Megatrends« gestalten sollte. Es ergab sich für alle beteiligten Institutionen, daß auf die komplexen Herausforderungen und die entsprechenden Umstrukturierungen des Arbeitsmarktes mit der Entwicklung komplexer, mehrdimensionaler Lehr-Lern-Arrangements/Umgebungen reagiert werden sollte.

Die Erarbeitung solcher Arrangements und Lernumgebungen setzt auf seiten der Lehrer und Ausbilder didaktische Expertise voraus, die im Rahmen der Aus- und Weiterbildung für Lehrer und Ausbilder im beruflichen Bereich zu vermitteln ist. Da die Herausforderungen für alle industrialisierten Länder sich in vergleichbarer Weise stellen, vermögen – das ist KAUPPIs zentrale Schlußfolgerung – solche gemeinsamen Programme in unterschiedlichen Kontexten durch eine gemeinsame Arbeit die Qualität der Lehrerausbildung zu steigern und das europäische Qualifikationsniveau insgesamt anzuheben.

Dr. TADE TRAMM, Georg-August-Universität Göttingen, sprach über »Europäische Probleme in der Abstimmung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem«, wobei er diese Probleme aus deutscher Sicht akzentuierte. Er begann – in Kenntnis

und unter expliziter Erwähnung der neueren Diskussion um die Zukunft des deutschen Dualen Berufsbildungssystems – mit einer Herausstellung der strukturellen Stärken des Dualen Modells: (a) Die gemeinsame Verantwortung des Staates und der Sozialpartner für die Bereitstellung qualitativ und quantitativ hinreichender Ausbildungsangebote und die Durchführung, Finanzierung und Zertifizierung beruflicher Ausbildung; (b) die flexible Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem (insbesondere zur Geringhaltung von Quoten der Jugendarbeitslosigkeit); (c) die transparente Zertifizierung beruflicher Erstausbildung auf der Grundlage des Konstrukts »anerkannter Ausbildungsberuf«; (d) die flexible Anpassung der Curricula an veränderte berufliche und gesellschaftliche Bedingungen; (e) die Qualität der Lernorte bzw. die »Pluralität der Lernmilieus oder der Lehr-Lern-Arrangements«.

Bei der Herausstellung dieser von ihm als »Stärken«, als »Leistungspotential«, apostrophierten Aspekte berücksichtigt TRAMM auch gegenwärtig gegebene Probleme, die er angesichts technologischer, ökonomischer, demographischer und organisatorischer Veränderungen festmacht mit (a) einer Revision beruflicher Qualifikationsbilder und damit der Zieldimension von Berufsausbildung, (b) der curricularen Organisation und der didaktischen Gestaltung der Lernangebote an den Lernorten und (c) dem gesunkenen Stellenwert der Dualen Berufsausbildung im Übergangsbereich vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem. Damit sind vor allem der zu beobachtende Abbau von qualifizierten Ausbildungsplätzen und die Zuwendung einer zunehmend größer werdenden Zahl von Jugendlichen zum Erwerb der Hochschulreife und zur Aufnahme eines Studiums angesprochen.

Seine Überlegungen bringt TRAMM in die Form eines – von ihm als strukturell verstandenen – Paradoxons: »Das duale System droht gerade in der Zeit, in der es im Begriff ist, durch eine spürbare Anhebung des Ausbildungsniveaus in Richtung auf die Förderung einer umfassenden Orientierungs- und Handlungsfähigkeit auf die steigenden Qualifikationsanforderungen zu reagieren, von den Möglichkeiten des beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieges zunehmend abgekoppelt und gegenüber allgemeinbildend-akademischen Ausbildungsgängen weiter diskriminiert zu werden«. Er untersucht dann, wie diese Problemlage vor dem Hintergrund des europäischen Einigungsprozesses zu werten wäre.

Hierbei stellt er die fünf Qualifikationsstufen heraus, die vom Rat der Europäischen Gemeinschaften 1985 definiert wurden:

1. Stufe: Pflichtschule und Einführung in den Beruf;
2. Stufe: Pflichtschule und volle Berufsausbildung
(einschließlich betrieblicher Lehre);
3. Stufe: Pflichtschule und entweder
 - Berufsausbildung mit zusätzlicher Fachausbildung oder
 - sonstige Fachausbildung auf der Ebene der Sekundarstufe;
4. Stufe: Allgemeinbildende oder berufsbildende Sekundarschule mit anschließender Fachausbildung;
5. Stufe: Allgemeinbildende oder berufsbildende Sekundarschule und abgeschlossene höhere Ausbildung
(Hochschulausbildung; Ausbildungsgang im tertiären Bereich).

Für die deutsche Duale Berufsausbildung stellt sich damit das zentrale Problem, daß es formal der 2. Stufe zuzuordnen wäre, die aber in Ländern, die über keine vergleichbare Ausbildung verfügen, für gewöhnlich die »Dropouts« des allgemeinen Schulwesens aufzunehmen hat – wobei bis jetzt relativ wenige Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen damit verbunden sind.

Diese Gleichwertigkeits- und Anerkennungsprobleme werden von TRAMM dann aspektreich diskutiert, wobei er zum Vergleich im wesentlichen das französische Bildungssystem heranzieht. Unter Berücksichtigung auch der Rechtsprechung zu den Artikeln 126 und 127 der Europäischen Verträge, die den Spielraum nationalstaatlichen Handelns auf dem Gebiet der Bildungspolitik bestimmen, formuliert er vier Konsequenzen für die zukünftige Berufsbildungspolitik der Europäischen Union, die er im Detail dann genauer bezeichnet: (1) Die Herausarbeitung gemeinsamer europäischer Zielsetzungen für die Berufsbildungspolitik; (2) die Verbesserung des Wissens um institutionelle und um curriculare Bedingungen, um Mobilität zu fördern; (3) die Förderung von Kooperation und Vernetzung im Bereich der Bildungsangebote einschließlich des Austausches von Lehrenden und Lernenden; (4) die Förderung grenzübergreifender Berufsbildungsprojekte auf regionaler Ebene.

Prof. Dr. KLAUS BECK, jetzt Johannes Gutenberg-Universität Mainz, sprach anschließend zur »Evaluation ökonomischer Bildung in Europa – Dimensionen, Resultate und Konsequenzen vergleichender Analysen«. Im Mittelpunkt steht das Problem, wie der intendierte europäische Integrationsprozeß im Bereich der Berufsbildung zu bewältigen sei. Grundsätzlich gibt es hierzu zwei Strategien: (1) Die Vereinheitlichung der nationalen Berufsbildungsvorschriften; (2) die Schaffung eines europäischen Rahmenrechts im Sinne einer Meta-Ordnung. Letztere setzte allerdings eine generelle Ordnungssprache voraus. Als besonders problematisch stellen sich in diesem Zusammenhang Entscheidungen in bezug auf Vergleichbarkeit, Anerkennung und Berechtigung beruflicher Abschlüsse dar, die sich nur auf die Resultate, d.h. auf die vermittelten bzw. erworbenen Fähigkeiten, beziehen sollten; ganz unterschiedliche Arrangements können nämlich durchaus funktional äquivalent für die Hervorbringung bestimmter personaler Kompetenzen sein. Der Streit darüber, ob die Ziele der Berufsbildung besser in der Schule oder besser im Betrieb oder besser in einer dualistischen Anordnung erreicht werden, ist dafür ein Paradebeispiel. BECK gibt seinen folgenden Ausführungen die These vor, daß es aber nicht so sehr auf die Arrangements ankomme, sondern vielmehr auf ihre Resultate, die vermittelten bzw. erworbenen Fähigkeiten. Wie sie erworben werden, sei im vorliegenden Zusammenhang irrelevant.

Er stellt dazu einen erziehungswissenschaftlichen Forschungsansatz am Beispiel einer österreichisch-deutsch-schweizerischen Studie vor, durch den entsprechende Vergleiche von berufsbezogenen Kompetenzprofilen theoretisch fundiert werden können.

Als Befund ergab sich z.B. für deutsche und österreichische Einzelhandelskaufleute, daß sie in bezug auf festgelegte Zieldimensionen ökonomischer Bildung trotz unterschiedlicher Ausbildungsarrangements kaum Abweichungen aufwiesen, so daß eine unbeschränkte Mobilität von Einzelhandelskaufleuten zwischen Deutschland und Österreich gefordert werden könnte. Anders sieht der Befund bei den Industriekaufleuten aus: Sie wiesen Differenzen in ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und der

moralischen Urteilsbildung auf, obwohl die Ausbildungsarrangements nicht stärker voneinander abweichen als bei den Einzelhandelskaufleuten. Dennoch werden auch diese Abschlüsse als gleichwertig anerkannt. Es läßt sich also feststellen, daß der den Gleichstellungsvereinbarungen zugrundeliegende Arrangementvergleich und der Effektvergleich nicht unbedingt zu übereinstimmenden Ergebnissen führen.

BECK schlägt vor, den Effektvergleich zu bevorzugen, da es sinnvoll erscheint, das zu erfassen, wofür man sich direkt interessiert, nämlich das relevante Kompetenzprofil selbst. Das Instrument zum Vergleich von Kompetenzprofilen hat auch den Vorteil, daß es im Zuge der europäischen Integration nicht allzu sehr naheliegt, zu einer Vereinheitlichung und somit zu einem Gleichmachen gewachsener Strukturen im Bereich der beruflichen Bildung kommen zu müssen.

Prof. Dr. Dr. h.c. FRANK ACHTENHAGEN, Georg-August-Universität Göttingen, sprach zum Schluß des Symposions über »Berufliche Lehr-Lern-Arrangements in Europa«. Dabei stellte er zunächst eine Liste von globalen technischen, ökonomischen, sozialen, demographischen und organisatorischen Veränderungen vor, die er in Anlehnung an FRIEDRICH BUTTLER als »Megatrends« kennzeichnete: (1) Demographische Veränderungen, (2) Individualisierung der Wertemuster, (3) wachsende Internationalisierung der Wirtschaft, (4) zunehmende Zahl an technologisch verwertbaren Forschungsergebnissen, (5) steigende Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken, (6) Globalisierung der Ressourcennutzung und der Umwelteinflüsse des Wirtschaftens, (7) Verfahren einer systemischen Rationalisierung, (8) Niederbrechen hierarchischer Strukturen, (9) Wachsen des Dienstleistungsbereichs.

Übereinstimmend werden diese »Megatrends« von den europäischen Ländern in vergleichbarer Weise wahrgenommen. Dabei aber unterscheiden sich die Maßnahmen, die ergriffen, und die Konsequenzen, die für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung gezogen werden, von Land zu Land – als Folgen des jeweiligen kulturellen Erbes.

Betrachtet man nun die Maßnahmen und Konsequenzen für die einzelnen Länder der EU, so läßt sich ein generelles Urteil fällen: Die Berufsbildungssysteme erweisen sich als nicht flexibel genug, mit ihrer bisherigen, gegebenen Struktur die Einflüsse der »Megatrends« effektiv zu absorbieren, d.h. aus der jeweils gegebenen Struktur heraus optimal zu reagieren. Das hat in allen europäischen Ländern zu einer Fülle von Anpassungs- und Reformmaßnahmen geführt. Je nach dem bisherigen Ausbaustand des Berufsbildungssystems erfolgten bzw. erfolgen weitreichende Investitionen sowie Research-&-Development-Maßnahmen oder eher geringfügige Anpassungen, wobei aber kein Land diesen neuen Herausforderungen ausweichen kann.

Betrachtet man diese gegenwärtigen Entwicklungen und Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, so kann man sagen – und dieses Urteil wird europaweit geteilt –, daß sie so gut wie nicht den anstehenden Problemen gerecht werden – und auf keinen Fall als generelle Lösungen für die verschiedenen länderspezifischen Formen der Berufsausbildung Verwendung finden können. Durch ihre Einbindung in nationale Kontexte schlagen kulturelle, soziale und organisatorische Faktoren durch, die es erschweren, zu generalisierbaren Ergebnissen zu kommen. In erster Linie scheitern die Ansätze an der Mehrdimensionalität der Problemstellungen, die im allgemeinen nicht angemessen berücksichtigt wird. Zum anderen werden aber auch

neuere wissenschaftliche Ansätze, wie sie vor allem in der didaktischen, der psychologischen, der soziologischen und der betriebswirtschaftlichen Literatur zum Tragen kommen, nicht hinreichend aufgegriffen. Da diese Modernisierungsversuche vorwiegend sehr punktuell erarbeitet sind, unterliegen sie im politischen Kontext einer relativ beliebigen Bewertung. Die Frage ist nun, wie man – und hier ist vor allem die Berufsbildungsforschung gefordert – mit dieser Situation umgehen sollte. Dazu formulierte Achtenhagen die folgende These:

Wenn die Megatrends für die europäischen Länder in vergleichbarer Weise gegeben sind, dann müßten die sich für die Berufsbildung ergebenden Konsequenzen und die darauf beziehbaren Lösungsvorschläge auch vergleichbar sein. Nochmals in anderer Formulierung: Die »Megatrends« erfordern neue, vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten am Arbeitsplatz und im privaten Leben, wobei es vor allem um Aufgabenbewältigungen im Kontext vernetzter, komplexer Anforderungen geht.

Hierauf bezogen zeigte er, wie in verschiedenen europäischen Ländern versucht wird, theoretisch fundiert komplexe, mehrdimensional strukturierte Lehr-Lern-Arrangements bzw. Lehr-Lern-Umgebungen zu erarbeiten, mit deren Hilfe die Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Situationen, wie sie sich als Folge der »Megatrends« ergeben, erworben werden können. Beispiele hierfür sind »simulated offices«, »ventures«, Projekte, Fallstudien, computergestützte Planspiele, arbeitsanaloge Lernaufgaben. Erste Evaluationsstudien im Rahmen des ERASMUS-Programms DETECT belegen die Effektivität dieser Ansätze – und fördern damit die Chancen ihres transnationalen Austauschs.

Es läßt sich zusammenfassend festhalten, daß das Thema dieses Symposions aspekt- und kenntnisreich zugleich behandelt wurde. Die deutsche Sicht auf die Berufsbildung in der EU wurde ergänzt und zugleich relativiert durch die Beiträge der ausländischen Kollegen, aber auch durch die Ergebnisse von Forschungsprojekten, die gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen anderer Länder durchgeführt wurden. Deutlich wurde – und das ist vor dem Hintergrund der offiziellen politischen Stellungnahmen aus der Bundesrepublik besonders wichtig –, daß die Lösung der Berufsbildungsfragen wesentlich von der Unterstützung von Forschungsvorhaben abhängt, die auf die Lernprozesse bezogen sind und dabei die berufliche und die persönliche Qualifikation und Bildung des einzelnen in den Mittelpunkt stellen.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Dr. h.c. Frank Achtenhagen, Georg-August-Universität Göttingen, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Platz der Göttinger Sieben 7, 37073 Göttingen

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität – Gesamthochschule – Siegen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft/ Berufspädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

Symposium 3

Strukturwandel und Weiterbildung in Europa¹

Einführung

Die Veränderungen gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen haben vielfältige Rückwirkungen, nicht zuletzt auch auf den Arbeitsmarkt und auf Qualifikationsanforderungen an Arbeitsplätzen. Der Übergang von der Agrarwirtschaft zur Industriegesellschaft markiert einen solchen gravierenden Strukturwandel, den die europäischen Länder vor 200 Jahren, Entwicklungsländer heute erleben. Kurzfristiger, aber nicht weniger gravierend sind plötzliche politische Veränderungen, wie z.B. der Zusammenbruch des Kommunismus und seiner Planwirtschaften in Osteuropa, mit einhergehenden tiefgreifenden ökonomischen Strukturveränderungen.

In unserer Zeit des Übergangs von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, die gekennzeichnet ist durch eine weitgehende Vernetzung ökonomischer und politischer Art sowie durch rasche Veränderungen in Wissenschaft und Technik, verändern sich Gesellschaften und mit ihnen ihre Mikro- und Makro-Strukturen in zunehmendem Tempo. So führen die rasche Entwicklung der Computer- und der Nachrichtentechnik, Veränderungen in der Arbeitsorganisation, Wandel in den Erwartungen an Arbeit und Freizeit, der internationale Wettbewerb oder auch die zunehmende Umweltproblematik zu Veränderungen und Krisen: Arbeitsplätze in traditionellen Bereichen der Industrie gehen verloren, und mit ihnen werden die für einen lebenslangen Beruf erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten obsolet. Der globale Wettbewerb zwingt Unternehmen – zumal in Zeiten wirtschaftlicher Rezession – zu erhöhtem Rationalisierungsdruck, zu lean production, flacheren Hierarchien, Computer-integrierter Verwaltung oder zum Bildungs-Controlling. Tätigkeiten werden anspruchsvoller, »Schlüssel«-Qualifikationen sind gefordert. Das hat nachhaltige Wirkungen auf den einzelnen Arbeitnehmer, der sich durch Arbeitslosigkeit bedroht sieht, ebenso wie für Regionen oder ganze Volkswirtschaften.

Strukturwandel hat nachhaltige Wirkungen auf die Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten, wie die zunehmende Arbeitslosigkeit in Europa zeigt. Traditionelle Konzepte einer Berufsausbildung für einen lebenslang auszuübenden Beruf werden in Frage gestellt; die berufliche Fort- und Weiterbildung bekommt einen hohen Stellenwert. Traditionelle Fertigkeiten, Wissensbestände und Berufe werden nicht mehr nachgefragt, anspruchsvolle Fähigkeiten und berufsübergreifende Qualifikatio-

1 Die von den Autoren für den Druck überarbeiteten Referate dieses Symposiums werden in der Schriftenreihe »Anstöße« im Herbst dieses Jahres in Frankfurt a.M. erscheinen.

nen werden gefordert. Traditionelle Konzepte einer Berufsausbildung für einen lebenslang auszuübenden Beruf werden in Frage gestellt. Die Bedeutung lebenslangen Lernens wächst, berufliche Fort- und Weiterbildung sowie die Umschulung bekommen einen hohen Stellenwert.

Was bedeutet dies für die Erziehungswissenschaft? Das Symposium »Strukturwandel und Weiterbildung in Europa« versuchte, darauf Antworten zu finden.

Es lag nahe, die Problematik von geglückter oder mißlungener, vorausschauender oder nachhinkender Reaktion auf den Strukturwandel an einzelnen Bereichen exemplarisch zu bearbeiten:

- Am Beispiel eines *einzelnen Unternehmens* sollte aus betriebswirtschaftlicher Sicht verdeutlicht werden, wie der Herausforderung des Strukturwandels durch eine strategische Planung von Organisations- und Personalentwicklung entsprochen werden kann, wenn es sich als ein »lernendes Unternehmen« versteht. Für das Thema »Das »lernende Unternehmen« als strategische Antwort auf den Strukturwandel« konnte als Referent Dipl.-Kfm. CARL-HEINRICH KRUSE von der RWE Aktiengesellschaft Essen gewonnen werden.
- Am Beispiel einer *Region*, naheliegenderweise des Ruhrgebiets, sollte demonstriert werden, wie Maßnahmen den Wandel von der Montan- zur Dienstleistungsregion aktiv stützen und durch eine Vielzahl von Maßnahmen auffangen können, wie aber auch durch Versäumnisse und eine verkehrte Industriepolitik längst überholte ökonomische Strukturen künstlich am Leben gehalten werden und dadurch die Anpassungskrise nur verschärft wird. Über das Thema »Strukturwandel und berufliche Aus- und Weiterbildung im Ruhrgebiet: Der schwierige Übergang von Kohle und Stahl zur Dienstleistung« sprach Prof. Dr. ERICH STAUDT vom Institut für Angewandte Innovationsforschung der Ruhr-Universität Bochum.
- Auf *nationaler Ebene* sollte untersucht werden, wie die staatlichen Initiativen der Bundesanstalt für Arbeit, die über einzelbetriebliche und regionale Maßnahmen hinausgehen, versuchen, die Verwerfungen des Arbeitsmarktes aufzufangen. Hier referierte der Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, Prof. Dr. FRIEDRICH BUTTLER, zum Thema »Weiterbildung als öffentliche Aufgabe«.

Im europäischen Kontext des Symposions lag es nahe, die Fragestellung auf Ost- und Westeuropa zu beziehen.

- Strukturwandel in den *neuen Bundesländern*. Hier wurde das Thema auf den Übergang zwischen Planwirtschaft und sozialer Marktwirtschaft bezogen: Prof. Dr. HORST SIEBERT von der Universität Hannover behandelte in seinem Referat »Strukturwandel und Weiterbildung in den neuen Bundesländern« die Entwicklung der Erwachsenenbildung von den 60er Jahren bis heute.
- Aus *westeuropäischer Perspektive* schließlich thematisierte CHRISTOPHER HAYES vom Prospect Centre in London in seinem Referat »Weiterbildung in der Rezession: Höhere Leistung mit weniger Mitteln« strategische Aspekte der Reaktion auf den Strukturwandel unter den Bedingungen politischer Deregulation des Bildungsbereichs.

In der Ankündigung hatte es geheißen: »Das Symposium soll ein Gesprächsforum bieten, auf dem Probleme und Lösungen, wissenschaftlich reflektiert, aufeinander bezogen mit den Teilnehmern diskutiert werden sollen. Dabei sollen kurzfristige wie langfristige, betriebliche wie regionale, osteuropäische wie westeuropäische Aspekte einbezogen werden.

Das Thema ist mehrdimensional mit vielen anderen Bereichen vernetzt. Entsprechend komplex sind die zu diskutierenden Probleme, wie z.B. die zeitliche Dynamik von Strukturwandel und Weiterbildung, Probleme der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung, Fragen der Zertifizierung, Rolle staatlicher (Berufs-)Schulen in der Weiterbildung, Transfer von Weiterbildung ins östliche Europa, Aus- und Weiterbildung unter extremem betrieblichem Überlebensdruck, generelle Fragen der Finanzierung, Probleme von Langzeitarbeitslosigkeit und vieles andere mehr.

Das Symposium soll zum einen die Notwendigkeit berufspädagogischen Handelns am Beispiel strukturschwacher Gebiete verdeutlichen, zum anderen erprobte, zukunftsorientierte Modelle für die berufliche – insbesondere die betriebliche – Weiterbildung zur Diskussion stellen. Dabei sollen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehungswissenschaft für die Entwicklung konzeptioneller, inhaltlicher und methodischer Lösungen diskutiert werden, mit deren Hilfe den Herausforderungen des Strukturwandels besser entsprochen werden kann.«

Referat 1: CARL-HEINRICH KRUSE²

Das »lernende Unternehmen« als strategische Antwort auf den Strukturwandel

Der Beitrag griff die komplexe Thematik in drei Fragestellungen aus der Sicht der betrieblichen Bildungspraxis auf:

1. Was hat den Wandel von Strukturen und Verfahren in den Unternehmen ausgelöst?
Was bedeutet der Wandel für die Mitarbeiter und Führungskräfte?
2. Was tragen Personal und Bildungsbereiche dazu bei, daß ihre Unternehmen auch weiterhin im internationalen Wettbewerb erfolgreich bestehen?
3. Werden diese betrieblichen Aktivitäten den Ansprüchen »Lernendes Unternehmen« gerecht?

1. Auslöser des Wandels

In schneller Folge, aber auf den verschiedenen Märkten mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität, verändern sich die Rahmenbedingungen von Unternehmen. Zu diesen Veränderungen gehören:

Neue Technologien. Sie gewinnen für die Wettbewerbsfähigkeit fast aller Produkte und Dienstleistungen an Bedeutung. Besonders ausgeprägt ist der Einfluß der Informationstechnologie, die in den vergangenen Jahren nahezu alle Bereiche der Unternehmen durchdrungen hat.

2 Dipl.-Kfm. CARL-HEINRICH KRUSE ist in leitender Stellung in der Aus- und Weiterbildung der RWE AG in Essen tätig.

Die *Internationalisierung* des Wettbewerbs verlangt von den Unternehmen, sich ganz an den Ansprüchen der Kunden zu orientieren. Neben der Preisgünstigkeit eines Produktes ist die Einhaltung der zugesicherten guten Qualität zum ausschlaggebenden Argument beim Verkauf der Güter geworden. Die Diskussion in den Unternehmen ist durch Begriffe wie Total Quality Management, Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß, Just in Time, Kaizen oder Lean Organization geprägt.

Veränderungen in der *Aufbau- und Ablauforganisation*. In der Abkehr vom Taylorismus wird die weitgehende Arbeitsteilung abgebaut; damit verbunden sind Organisations- und Führungsstrukturen, die durch eine flache Hierarchie und delegierte Entscheidungsvollmacht gekennzeichnet sind. Herausragendes organisatorisches Gestaltungselement in der Produktion und zukünftig wohl auch in den Büros sind Gruppen von Mitarbeitern, die ihre Arbeit zu einem erheblichen Teil selbst organisieren und steuern.

Zu den Voraussetzungen des Strukturwandels in den Unternehmen gehören:

Verbesserte Informationsverarbeitung. Der Zugriff auf Informationen ist bedeutend einfacher geworden: Der Rechner steht am Arbeitsplatz des Mitarbeiters und die Arbeitsplätze sind miteinander vernetzt. Jeder Teilnehmer in diesem Netz kann Informationen direkt und schnell an seinen Arbeitsplatz bekommen, ohne den durch eine Hierarchie vorgegebenen Berichts- und Kontrollwegen folgen zu müssen. Die dezentralen Computer ermöglichen die schnelle Kommunikation zwischen den einzelnen Organisationseinheiten innerhalb des Unternehmens.

Dezentrale Unternehmensorganisation. Ergebnisverantwortung wird in die dezentralen Einheiten delegiert: Profit Centers, Ertragszentren oder Leistungseinheiten sind für das wirtschaftliche Ergebnis ihrer Aktivitäten weitgehend selbst verantwortlich.

Aufgabenerweiterung in den dezentralen Bereichen. Die Führungskraft ist verantwortlich für die Auswahl der Mitarbeiter, für die systematische Einarbeitung, die regelmäßige Beurteilung und schließlich die individuelle Förderung und Entwicklung. Durch Verankerung in kleinen zentralen Stabsbereichen wird dafür gesorgt, daß die Personalfunktion konzeptionell an die Unternehmensstrategie angebunden ist.

Verändertes Selbstverständnis in den zentralen Bereichen. Die Rolle der internen Dienstleister hat sich stark verändert. Die Lernprozesse vor Ort sind zunehmend gekennzeichnet durch Selbstorganisation und Selbststeuerung. Die Führungskraft wird verstärkt zum Trainer und Coach der Mitarbeiter. Führungskräfte und Mitarbeiter gestalten Drehbuch und Skript der betrieblichen Bildung selbst und werden zu Akteuren. Veränderte Anforderungen insbesondere an die Sozial und Methodenkompetenz sind die Folge.

2. Beiträge der Personal und Bildungsbereiche

Gruppenarbeit. Das erste Beispiel knüpft an den Begriff Lean Organization an. Im Zuge der sogenannten »Werkerselbstprüfung« prüfen die Facharbeiter ihre Arbeitsergebnisse selbst am Arbeitsplatz. Gleichzeitig werden die Auszubildenden wieder

stärker in der Produktion am Arbeitsplatz ausgebildet. Sogenannte Lerninseln wurden eingerichtet.

Führungskräfteentwicklung. Es wurden spezifische Konzepte der Führungskräfteentwicklung erarbeitet. Grundlage ist die an die Führungskräfte delegierte Verantwortlichkeit für die Entwicklung ihrer Mitarbeiter. Ein wesentliches Instrument hierzu stellt das sogenannte strukturierte Mitarbeitergespräch dar: Einmal im Jahr bilanziert die Führungskraft mit jedem Mitarbeiter, welche der vereinbarten Ziele im abgelaufenen Jahr erreicht wurden. Sie sprechen über die Qualität ihrer Zusammenarbeit und vereinbaren die Ziele für das folgende Jahr. Dabei wird auch über die Stärken und Schwächen der Mitarbeiter gesprochen. Es wird vereinbart, welche Maßnahmen der Mitarbeiter ergreift, um sich weiterzuqualifizieren.

Aktion Ausbildungsprojekte '94. Es handelt sich um eine Aktion für Auszubildende, bei der Projekte prämiert werden, die die Auszubildenden in Teams erarbeitet haben. Ziel der Aktion ist es, die Bedeutung von Teamarbeit zu betonen, Initiative zu belohnen und die Auszubildenden zu eigenständigem Vorgehen bei der Problemlösung zu ermuntern. Es wird also all das hervorgehoben, was voraussichtlich in Zukunft von jungen Facharbeitern verlangt wird.

Computergestütztes Lernprogramm. Im Zuge der Einführung eines neuen Stromtarifes ist bei der RWE Energie AG ein computergestütztes Lernprogramm entwickelt worden, das den Mitarbeitern die substantiellen Änderungen des Tarifs und die neuen Möglichkeiten zur Beratung vermittelt. Das Beispiel zeigt, daß bei gegebenen Voraussetzungen computergestütztes Lernen zur Lösung des Problems beitragen kann, den Lernstoff an den Arbeitsplatz zu bringen.

3. Gibt es das »Lernende Unternehmen«?

Die durch verstärkten weltweiten Wettbewerb entstehenden Aufgaben in den Unternehmen sind nur mit sehr gut ausgebildeten Mitarbeitern zu lösen, die sich flexibel auf veränderte Anforderungen einstellen können und bereit sind, immer wieder neu zu lernen. Es werden die Unternehmen erfolgreich sein, in denen schneller gelernt wird, als sich das Umfeld ändert. Mit arbeitsplatzfernen Lernmethoden wird das nicht gelingen können. Man muß in den Unternehmen nach Lösungen suchen, Arbeiten und Lernen stärker miteinander zu verbinden.

In der Literatur findet man als Antwort auf die hiermit verbundenen Fragen seit Ende der 70er Jahre zunehmend die Begriffe »Lernendes Unternehmen« oder »learning organization« mit vielfältigen Definitionen und Erklärungsversuchen.

Der Ansatz, ein Unternehmen könne »als Ganzes« lernen, ist nicht realistisch. Lernen ist ein individueller Vorgang der einzelnen Mitarbeiter. Es gibt dementsprechend genauso wenig ein »lernendes Unternehmen« wie es eine »lernende Schule« oder eine »lernende Universität« gibt. Es gibt aber zunehmend Unternehmen, in denen immer mehr Mitarbeiter auf allen hierarchischen Ebenen ihr Denken und Verhalten auf die durch den Strukturwandel hervorgerufenen neuen Anforderungen ausrichten.

Referat 2: ERICH STAUDT³

Strukturwandel und berufliche Aus- und Weiterbildung am Beispiel Ruhrgebiet. Der schwierige Übergang von Kohle und Stahl zur Dienstleistung

Das Referat stellte sich in vier Teilen dem Thema:

1. Das Ruhrgebiet zwischen Arbeiterromantik und Akademisierung

Die Monostruktur des Ruhrgebiets verhinderte lange nach dem zweiten Weltkrieg die Ansiedelung neuer Branchen, Gewerbe sowie Dienstleistungen und reduzierte Berufsbildung auf die Reproduktion der Monostruktur in den dominanten Betrieben der Region. Ein »grundständiges Bildungsbürgertum aus Mittelstand und Handwerk« war im Ruhrgebiet Mangelware und führte in ein »Innovationspatt«⁴. Ein geordneter Übergang zu neuen Industriestrukturen und Dienstleistungen war damit blockiert und forderte die Krisen geradezu heraus.

Erst spät erreichte die Bildungskatastrophen-Diskussion das Ruhrgebiet; dann entdeckte man auch dort Bildung, Wissenschaft und Forschung als Mittel von Emanzipation: Es kam zur Gründung einer Reihe von Universitäten. Dies war nicht ein geplanter, wohl vorbereiteter Übergang von Kohle und Stahl zur Dienstleistungsgesellschaft, sondern eine Folge der Bildungskatastrophendiskussion, die im Ruhrgebiet zu gravierenden Veränderungen im Schul- und Hochschulwesen und zu einer »Normalisierung« einer bis dahin hochschulfreien Region führten. Mittel- und Oberstufe der Schulen expandierten, und ein immer größer werdender Teil jedes Altersjahrgangs drängte zur Universität.

2. Verzögerung des Wandels durch die Konzentration der öffentlichen Mittel und Aufmerksamkeit auf die Altstrukturen

Trotz Normalisierung im Schul- und Hochschulbereich verbleiben noch erhebliche Entwicklungsaufgaben der beruflichen Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungsinfrastruktur der Region. Denn der innovative Wandel wurde nicht von den schrumpfenden, sozial abgedeckelten, gut organisierten Großbetrieben getragen, sondern weitgehend durch kleine und mittlere Unternehmen, die neue Arbeitsplätze schafften. Diesen stehen, anders als den Altbetrieben mit staatlicher »Bestandspflege«, über die übliche Arbeitslosenunterstützung hinaus keine Ersatzprogramme, Frühverrentung, Initiativen zur Umschulung und Weiterbildung zur Verfügung. Dennoch – oder gerade wegen Krise und Existenzdrucks – waren es gerade mittelständische Unternehmen, die die Erneuerung vorantrieben. Unvorstellbar, wenn die Erhaltungssubventionen von DM 150 Mrd. in den Strukturwandel investiert worden wären!

3 Prof. Dr. ERICH STAUDT hat den Lehrstuhl Arbeitsökonomie am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum inne und ist Direktor des Instituts für Angewandte Innovationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

4 Vgl. STAUDT, E.: Innovationspatt im Ruhrgebiet. Studie gegen ein perspektivenloses Krisenmanagement. In: Technischer Wandel – Rationalisierung – Humanisierung der Arbeit. 1. Innovationstagung des Bezirks Essen der IG Metall, 8. Dez. 1982. Materialien der IG Metall zur Humanisierung des Arbeitslebens. Frankfurt 1983.

3. Defizite in der beruflichen Bildung

Der Übergang zu neuen Strukturen im Ruhrgebiet wurde von »Altlasten in den Köpfen und Organisationen« gebremst. Personalentwicklung war in der Region »mehr ein derivatives Problem«; gravierende Engpässe in spezifischen Personalqualifikationen – von der Spitze der Forschungsabteilungen über alle Managementebenen bis zur Ebene der Facharbeiter und Techniker – hatten weitreichende negative Konsequenzen. Dem Ausbau der allgemeinen Bildung an Schulen und Universitäten entsprach keine entsprechende Förderung für berufliche Aus- und Weiterbildung, die zum Vollzug des Strukturwandels nötig gewesen wäre. Dazu kommt, daß Aus- und Weiterbildung sich stark auf die alten Beschäftigungsfelder konzentrierten.

Die Überbewertung akademischer Abschlüsse und allgemeiner Bildung machte berufliche, insbesondere gewerbliche Bildung wenig attraktiv, obgleich die Chancen für Absolventen der Hochschulen rapide sinken. Gleichzeitig fehlen Fachkräfte für mittlere Positionen. Internationale Wettbewerbsfähigkeit ist nur durch eine Professionalisierung auf neuem Niveau im mittleren Feld zu gewährleisten. Nötig ist, die faktische Entkoppelung von allgemeiner und beruflicher Bildung durch neue Konzepte dualer Ausbildung zu überwinden.

Da die berufliche Qualifizierung der Zukunft sowohl einen partiellen Austausch der einmal gelernten Inhalte über die Zeit als auch eine Anreicherung der Qualifikation aus Nachbardisziplinen erfordern, funktioniert die räumliche und zeitliche Trennung von Ausbildung und Berufsausübung nicht mehr. Gefordert ist eine betriebliche Fürsorge für Arbeitnehmer, die auf den Wechsel in neue Felder vorbereitet und den weiterbildungsentwöhnten Mitarbeiter nicht zum »Wegwerfarbeiter« degradiert. Möglich ist dies durch ein Baukastensystem, das

- auf einer flexiblen, in Breite und Tiefe differenzierbaren Struktur von Weiterbildungsmöglichkeiten beruht,
- für verschiedene Einsatz- und Anwendungsfelder relevant und auch
- auf verschiedene Berufsfelder ausgerichtet ist.

4. Aus Fehlern lernen

Für den Strukturwandel kann man weniger aus den Vorbildern als vielmehr aus den Fehlern im Ruhrgebiet lernen. Der Wandel alter Industrieregionen im Westen ist prototypisch für den Übergang von der Plan- zur Marktwirtschaft. Monostrukturen zerfallen und werden keineswegs durch Konversion oder Transformation abgelöst, sondern zerbröseln ohne hinreichenden Ersatz an Arbeitsplätzen und Wirtschaftskraft. Die Erneuerung findet letztlich durch Klein- und Mittelbetriebe statt; Eigeninitiative ihres regionalen innovatorischen Potentials bestimmt letztlich den Erfolg. Durch Subvention und Abfedern der Altstrukturen wird dieser Prozeß behindert und verzögert. Es ist ein Fehler, derartige Übergänge »sozialverträglich« zu gestalten: Sie binden auf Kosten des Umgebungssystems Milliarden, die für offensive innovative Entwicklung fehlen.

Anstatt freigesetzte Arbeitsvolumina in Freizeit, Urlaub, Frühverrentung und Arbeitslosigkeit zu verzehren, sollte in langfristige Konzepte von Weiterbildung investiert werden. Erst wenn es gelingt, lebenslanges Lernen wirklich praktikierbar zu

machen, werden technische Entwicklung und Strukturwandel von den Menschen gegen Filz, Widerstände und Besitzstände privilegierter Minderheiten beherrschbar. Es sind nicht die neuen Strukturen, die Weiterbildung erforderlich machen, sondern die personellen Potentiale und Qualifikationen der Region, die zu neuen Strukturen führen.⁵

Referat 3: FRIEDRICH BUTTLER⁶ *Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe*

Das Referat war in drei Thesen strukturiert.

These 1: Berufliche Weiterbildung als gesellschaftlich zunehmend wichtige Aufgabe muß nicht gleichzeitig eine zunehmend wichtige öffentliche Aufgabe sein, und wenn doch, dann muß öffentliche Verantwortung nicht notwendigerweise die Einordnung in die Staatsverwaltung bedeuten.

Berufliche Weiterbildung wird eine zunehmend wichtige gesellschaftliche Aufgabe, und zwar aus folgenden Gründen:

- Die Schnelligkeit des Strukturwandels reduziert die Verwertbarkeitsdauer einmal erworbenen Wissens.
- Beruflich-soziale Erwartungen verändern sich. Fachkraft ist man nicht schon mit beruflicher Erstausbildung, sondern mit zusätzlicher Berufserfahrung und Weiterbildung. Über längere Zeiträume sind Arbeitsinhalte und -anforderungen nicht prognostizierbar; damit sind Profildiskrepanzen impliziert.
- Die wachsende Bildungsbeteiligung der Gruppe zwischen 18 und 30 Jahren erhöht das Eintrittsalter; die Schnittlinien zwischen Erstausbildung und Weiterbildung müssen neu gezogen werden.
- Die Arbeitslosigkeitsrisiken von Ungelernten sind langfristig überdurchschnittlich; aber auch längere Arbeitslosigkeit erhöht die Risiken der Eingliederung.

Dementsprechend wird die Wichtigkeit der beruflichen Weiterbildung durch die Enquete-Kommission Bildung 2000 ebenso betont wie durch die OECD oder die EU. Es drängt sich die Frage auf, ob die »vierte Säule« des Bildungssystems nicht schon allein wegen seiner Größe und gesellschaftlichen Bedeutung »in öffentlicher Verantwortung« (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) zu gestalten sei. Historische Parallelen liegen nahe: die Universitäten, die allgemeine Schulpflicht, die Berufsschulen.

Freilich bedeutet die Forderung nach öffentlicher Verantwortung nicht auch öffentliche *Trägerschaft*. »Öffentliche Verantwortung bedeutet nicht notwendigerweise Einordnung in die Staatsverwaltung ... Öffentliche Schule heißt deshalb nicht ›Staatsschu-

5 Vgl. STAUDT, E./KRÖLL, M./VON HÖREN, M.: Potentialorientierung der strategischen Unternehmensplanung: Unternehmens- und Personalentwicklung als iterativer Prozeß. In: Die Betriebswirtschaft 53 (1993), 1, S. 57–59.

6 Prof. Dr. FRIEDRICH BUTTLER ist Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg.

le«, parlamentarische Rahmenvorgaben für die Curriculumentwicklung nicht ›staatliche Lehrpläne«, gesetzliche Eckwerte für die Bildungslaufbahnen (Zugang, Dauer, Abgang) nicht ›Staatsprüfung« und Qualifikationsanforderungen ... für das Personal heißt nicht ›Verbeamtung«.«⁷

These 2: Der Weiterbildungsmarkt ist kein vollkommener Markt im Sinne der ökonomischen Theorie. Darin und in der Gewährleistung von Chancengleichheit des Bildungszugangs liegen die Hauptgründe für öffentliche Finanzierung und Gestaltung beruflicher Weiterbildung.

In welchem Umfang der Markt für berufliche Weiterbildung funktionsfähig bzw. dieser der öffentlichen Regulierung und Finanzierung bedürftig ist, ist zwischen den gesellschaftlichen Gruppen umstritten. Auch ist der Markt für Weiterbildungsleistungen kein vollkommener Markt im Sinne der ökonomischen Theorie: Bildung ist ein Erfahrungsgut, dem man seine Qualität nicht ansehen kann, und die Kosten des Vertragspartnerwechsels bei schlechter Erfahrung (z.B. Mißerfolg bei anschließender Arbeitssuche) hoch. Deshalb sind Markttransparenz, Beratung, Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz wichtig, allerdings schwer zu evaluieren.

An Beispielen aus der Praxis der Fortbildung und Umschulung der BfA wurde die Schwierigkeit verdeutlicht, aus vorliegenden Evaluationen weiterbildungspolitische Schlüsse zu ziehen. So waren Frauen in Ostdeutschland häufiger als Männer nach der Weiterbildung arbeitslos – sollten sie deshalb weniger gefördert werden als westdeutsche? Die über 44jährigen Arbeitnehmer werden von der BfA kaum erreicht – lohnt sich die Weiterbildung dieser Altersgruppe nicht mehr?

Schließlich ist bei öffentlicher Förderung eine Fehlallokation knapper Ressourcen nicht ausgeschlossen: (1) Ein unentgeltliches Weiterbildungsangebot könnte, ähnlich wie die unentgeltliche Abgabe von Leistungen im Gesundheitswesen, zur Fehllenkung knapper Mittel führen. (2) Öffentliche Bildungsträger wissen nicht notwendigerweise besser als private Träger, welche Qualifikationen in welchem Umfang zu welcher Zeit und an welchem Ort benötigt werden. (3) Öffentliche Bildungsverwaltung ist nicht frei von Vollzugsmängeln der Qualitätssicherung.

Ein *Fazit* daraus ist: Weiterbildung ist eine öffentliche Aufgabe in Ergänzung zu privater Aktivität bzw. zur Kompensation besonderer Benachteiligungen und zur Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen für einen möglichst funktionsfähigen Wettbewerb der privaten Anbieter. In ihrer Ergänzungs- und Kompensationsfunktion hat sie analoge Effizienz- und Verteilungsprobleme zu lösen, wie sie bei den pluralistisch organisierten privaten Weiterbildungsangeboten zu beobachten sind.

These 3: Öffentliches Handeln in der Weiterbildung hat analoge Effizienz und Verteilungsprobleme zu lösen, wie sie bei marktlicher Koordination zu beobachten sind.

Die geschilderten Unvollkommenheiten marktlicher und öffentlicher Koordination von Weiterbildungsangeboten kommen – teils ähnlich wie in anderen Teilen des Bildungssystems – zum Ausdruck in ungenügender statistischer Erfassung der Weiter-

7 Vgl. RICHTER, I.: Bildung in öffentlicher Verantwortung. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 3/1994.

bildungsaktivitäten, Unübersichtlichkeit der Angebote für die Adressaten, gruppenspezifisch unterschiedlichen Möglichkeiten zur Weiterbildungsteilnahme, unterschiedlichen Förderregelungen für vergleichbare Fallgestaltungen, unzureichender inhaltlicher Qualität eines Teils der Angebote, unzureichend qualifiziertem Weiterbildungspersonal, ungenügender erwachsenengerechter Didaktik und Methodik, ungenügendem Anschluß an vorhandenes Wissen, unzureichender modularer Organisation, mangelnder Zertifizierung für den allgemeinen Arbeitsmarkt und begrenzter Wahlmöglichkeit durch die Nachfrage.

Aktuelle Lösungsvorschläge, die öffentliche Verantwortung für berufliche Weiterbildung gestärkt wissen wollen, konzentrieren sich angesichts der beobachteten Vollzugs-, Effizienz- und Verteilungsprobleme der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis auf folgende Gegenstände:

Ergänzungsfunktion öffentlich geförderter Weiterbildung. Anhand mehrerer Tabellen wurden die Ausgaben für betriebliche und öffentliche Weiterbildung gegenübergestellt. Es zeigt sich eine steigende Tendenz für öffentliche Aufwendungen, besonders nach 1990. Dabei haben die staatlich geförderten Bildungsmaßnahmen der »arbeitsmarktlichen Zweckmäßigkeit« zu genügen. Dies zu bestimmen, wird durch ein »Prognosetrilemma« erschwert. Die begrenzte Vorhersehbarkeit von Angebot und Nachfrage beruflicher Qualifikationen läßt eine paßgenaue Qualifizierung nicht zu. Voraussetzung dafür wäre eine Weiterentwicklung des von der Berufsberatung des BfA entwickelten Konzepts der differenzierten Information⁸.

Markttransparenz. Umfassende Übersichten über Bildungsmöglichkeiten (derzeit ca. 40.000) und -träger (27.000) vermittelt EBB⁹. Transparenz vermitteln aber auch die Datenbanken KURS-DIREKT und WIS. Freilich bleibt das statistische Wissen über berufliche Weiterbildung lückenhaft; dies betrifft insbesondere die Weiterbildung in Betrieben und im öffentlichen Dienst. Die EU führt im Rahmen von FORCE gegenwärtig europaweit eine entsprechende Erhebung durch.

Stabilisierung von Rahmenbedingungen. Der Bund hat von der in § 46 Abs. 2 BBiG vorgesehenen Regelungskompetenz nur zurückhaltend Gebrauch gemacht; offenbar fehlt ein strategisches Konzept. Weiterbildungsordnungen analog zu Ausbildungsordnungen zu entwickeln, erweist sich als schwerfällig und unangemessen. Dennoch wäre die Verleihung anererkennungsfähiger Zertifikate im Hinblick auf den Arbeitsmarkt geboten.

Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz. RICHTER¹⁰ empfiehlt eine mittlere Systematisierung im Übergang von verstreuten okkasionellen Weiterbildungsangeboten zu einem vierten Sektor des Bildungssystems. Dabei geht es auch um die Verteilung von Definitionskompetenz über Zielgruppen, Freistellung, Bildungsinhalte, Verwertbarkeit der Abschlüsse u.a.m.

8 Vgl. BUTTLER, F.: Berufsperspektiven im EG-Binnenmarkt. Grenzen und Möglichkeiten der Berufsinformation. ibv 1/1993.

9 BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: Einrichtungen der beruflichen Bildung. 1993.

10 Vgl. RICHTER, I.: Recht der Weiterbildung. Baden-Baden 1993.

Mit steigenden Ausgaben wird Qualitätskontrolle immer wichtiger. Die BfA hat Qualitätsstandards festgelegt und neuerdings präzisiert; sie umfassen u.a.

- trägerbezogene Kriterien zur Bonität und Zuverlässigkeit und zur Qualifikation der Lehrkräfte,
- maßnahmebezogene Qualitätskriterien zu Inhalt, Lehr- und Lernmitteln, technischer Ausstattung, Zugangsvoraussetzungen und Aufnahmetests,
- Prüfung der arbeitsmarktlichen Zweckmäßigkeit,
- Erfolgskontrolle vorangegangener Maßnahmen,
- Beratung der Teilnehmer vor Lehrgangsbeginn an.

Lokale/regionale Koordination im Implementationsprozeß. Diese Maßnahmen bedürfen ergänzender Implementationsstrategien in lokaler und regionaler Kooperation. Neue Kooperationsformen werden derzeit in Modellversuchen des BMBW entwickelt. Brandenburg will in »wirtschaftsnaher Qualifizierung« Existenz- und Unternehmensgründungen initiieren, begleiten und unterstützen. Neuerdings engagiert sich der Europäische Sozialfond in der Weiterbildung. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Kofinanzierung, bringt allerdings auch Koordinationsprobleme mit sich.

Referat 4: HORST SIEBERT¹¹

Strukturwandel und Weiterbildung in den neuen Bundesländern

SIEBERT stellte zunächst seinen eigenen Ausgangspunkt dar: Er habe die Erwachsenenbildung in Ostdeutschland seit fast drei Jahrzehnten aus einer Beobachterperspektive¹² – ohne direkte Betroffenheit und ohne eigenes Interesse verfolgt, sei in Westdeutschland aufgewachsen, sozialisiert und professionalisiert worden. Eine solche distanzierte Betrachtung unterscheide sich zweifellos von einer Wirklichkeitskonstruktion, z.B. als aktiver DDR-Pädagoge, als ostdeutscher »Umschüler« oder als westdeutscher »Bildungsanbieter« in den neuen Bundesländern.

Roter Faden seiner Überlegungen ist die Frage nach der Modernität der Bildungsstrukturen und Bildungsmentalitäten. Sein Vortrag war in drei Abschnitte gegliedert, denen Thesen zugeordnet waren:

1. Merkmale der Erwachsenenbildung der DDR und aktuelle Tendenzen des Bildungsmarktes

These: Das Bildungssystem und insbesondere das Erwachsenenbildungssystem der DDR in den 60er und 70er Jahren erschien vielen westdeutschen Bildungspolitikern/innen und Unternehmer/innen strukturell als modern, fortschrittlich und sogar vorbildlich. Nach der Wende haben alle – nicht nur die beruflichen – Bildungsangebote den Charakter von Umschulungen.

11 Prof. Dr. HORST SIEBERT ist Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover.

12 Vgl. KNOLL, J.H./SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung – Erwachsenenqualifizierung. Heidelberg 1968; SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf 1970; SIEBERT, H.: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD. Hamburg 1970.

Als vierter Sektor war die Erwachsenenbildung in das staatliche Bildungswesen der DDR eingeordnet. Elemente dieses Systems waren eine zentrale, langfristige Bildungsplanung, die flächendeckende Versorgung mit Bildungsangeboten, ein curriculares Baukastensystem, ein einheitliches System der Stufenqualifizierung, die Kopplung von allgemeinen und beruflichen Inhalten, ein Angebot von Abendstudien und Fernstudien und ein entwickeltes System von »support structures«, wie z.B. Kinderbetreuung. Dieses System vermied bildungsbiographische Sackgassen, baute Bildungsbenachteiligungen von Frauen und Arbeiter/innen ab und führte zu einer höheren Weiterbildungsbeteiligung als in Westdeutschland.

Nach der Wende erfolgte keine Evaluation dieses Weiterbildungssystems, sondern »eine gigantische Versteigerung, ein ›Strukturcrash‹«. Traditionelle Weiterbildungsstrukturen wurden zerschlagen, westliche Weiterbildungsstrukturen etabliert und durch ein expandierendes Angebot durchgesetzt, wobei derzeit ein verstärkter Verdrängungswettbewerb herrscht¹³.

2. Bildungsmentalitäten und Lerntypen in Ostdeutschland

These: Grundlegende, in DDR-Zeiten geprägte Denk- und Lernstile sind relativ konstant und haben die Wende überdauert. Bei eigenen Untersuchungen wurde ein »ostdeutscher« Lernstil ermittelt, für den Funktionalität, Affektneutralität, Lerndisziplin, kognitive Lernzielorientierung und konvergentes Denken charakteristisch sind. Dieser Stil scheint den Normen der derzeitigen Qualifizierungsmaßnahmen kongruent zu sein, für die ständiges Problematisieren und Infragestellen durch die Lernenden eher dysfunktional erscheinen. Die motivationale Basis dieses Lernstils beginnt jedoch zu bröckeln. Angesichts von verstärkten Individualisierungsprozessen werden Typologien jedoch zunehmend problematisch.

Nach der Wende ist die Bildungsbeteiligung stark zurückgegangen: Trotz Weiterbildungsboom kann man aber kaum von »Bildung« sprechen, und nur oberflächlich betrachtet lassen sich Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen als arbeitsplatzrelevante Qualifizierungsangebote definieren.

3. Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur deutsch-deutschen Verständigung

These: Von wenigen Ausnahmen abgesehen hat die Erwachsenenbildung keinen nennenswerten Beitrag zum deutschen Dialog und zur Perspektivverschränkung geleistet. Deutsch-deutsche Lerngruppen kommen selten zustande, und das Lerninteresse der Westdeutschen an der Einigungsthematik ist gering. Die Erwachsenenbildung hat einen solchen Beitrag auch nicht leisten können, denn die sich verschärfende ökonomische Krise und die Existenzunsicherheiten sind eine ungünstige Voraussetzung für Empathie und »herrschaftsfreie Diskurse«.

Der Fortschritt von gemeinschaftlichen Bildungsangeboten ist abhängig vom Fortschritt ökonomischer und politischer Gleichstellungen; am ehesten gelingt dies noch

¹³ Vgl. FAULTSCH, P. u.a.: Weiterbildung in den »fünf neuen Ländern« und Berlin. Kassel 1993 (mss.), S. 36; vgl. auch BRÖDEL, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Hannover 1993, S. 5, 10; DÖRING, O./SCHÄFER, E.: Weiterbildung in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 1993, S. 69.

in der Begegnung Älterer, die an eine gemeinsame Tradition anknüpfen können und bei denen die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt keine Rolle mehr spielt. Nötig ist, sich der Verdrängungsmechanismen und der Tabuierungsbedürfnisse bewußt zu werden.

Referat 5: CHRIS HAYES¹⁴

Weiterbildung in der Rezession. Höhere Leistung mit weniger Mitteln

Der ökonomische Rahmen

Einerseits sank England in den letzten 30 Jahren aus der ökonomischen Spitzengruppe der 24 OECD-Länder in das letzte Drittel und verfügt nur noch über drei Wirtschaftszweige von Weltniveau: die pharmazeutische und die chemische Industrie sowie die Finanzdienstleistungen. Andererseits verbesserte es in den letzten 10 Jahren seine Produktivität und Effizienz und liegt jetzt in der Spitzengruppe. Dies hat viele ausländische Investoren angezogen. Unternehmen mit langfristiger Planung investieren in England u.a. wegen seines liberalisierten Arbeitsmarktes und der liberalisierten Wirtschaft.

Die Rezession hat Arbeitsplätze in großer Zahl vernichtet, die durch Fertigkeiten, hohe Löhne, Vollzeitarbeit, gewerkschaftliche Organisation und traditionelle Industriearbeit charakterisiert und überwiegend von Männern besetzt waren. Die neugeschaffenen Arbeitsplätze sind weniger qualifiziert, niedriger in der Bezahlung, in Teilzeit organisiert und überwiegend im Dienstleistungsbereich angesiedelt. Zur Zeit sind mehr Frauen beschäftigt als Männer.

Zu den Rahmenbedingungen, die Auswirkungen auf die Weiterbildung haben, gehören die Zunahme von Zeitverträgen zwischen 6 Monaten und 3 Jahren sowie die Teilung des Arbeitsmarktes in Kern- und Randbeschäftigte.

Auswirkungen auf die Weiterbildung

Für die Beschäftigten. Zu Beginn der Rezession erwartete man einen starken Rückgang der innerbetrieblichen Weiterbildung. Tatsächlich waren die Einschnitte nicht so scharf wie erwartet, doch sank die Zahl der Weiterbildungstage pro Jahr von 40 auf 26 Millionen. Bei der Weiterbildung der Randbeschäftigten handelte es sich zumeist um kurze Einweisungen am Arbeitsplatz, meist bei Frauen. Bei den Kern-Fachkräften wurde die Weiterbildung in den obersten Kategorien in der Regel fortgesetzt. Aber auch hier – ein Bruch mit der Tradition – ist der Anteil von Frauen höher als der von Männern.

Die Rezession führte bei den Betrieben zu unterschiedlichem Verhalten. Auf der einen Seite wird Weiterbildung, kurzfristig verstanden, nur auf den Arbeitsplatz bezogen. Dies gilt für den größeren Teil der Unternehmen mit der Folge, daß britische

¹⁴ CHRISTOPHER HAYES ist nach langjähriger leitender Tätigkeit in der Manpower Services Commission Direktor des Prospect Centre in London, einer Unternehmensberatung für langfristige Personalentwicklung.

Unternehmen bezüglich der Zufriedenheit der Beschäftigten an letzter Stelle stehen¹⁵. Manche Unternehmen reagieren strategisch: Jeder Mitarbeiter ist verantwortlich für den Erfolg des Unternehmens und jeder sollte zur Veränderung beitragen, um kein Opfer der Veränderung zu werden.

Für die Arbeitslosen. Die Kosten der Weiterbildung für arbeitslose Erwachsene stiegen, gleichzeitig sank die Erfolgsrate. Die staatlichen Programme schafften es nicht, Arbeitslose qualifizierter in den Arbeitsmarkt zu reintegrieren.

Konsequenzen. Statistiker sprechen von einem grundlegenden Wandel im Sozialverhalten: Junge Leute verbleiben in schulischen Vollzeitstudiengängen oder studieren. Bezüglich der Weiterbildung ist ein Trend zur Individualisierung zu konstatieren: Jeder Mensch wird zunehmend eigene Verantwortung für die Weiterentwicklung seiner Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten übernehmen müssen. Das bedeutet Zeit- und Arbeitseinsatz sowie die Kostenübernahme. (Banken bieten verstärkt »Karierredarlehen« an.) Dies zeigt auch der Rückgang der arbeitgeberfinanzierten und der Anstieg der selbstfinanzierten Kurse in der Berufsbildung (Colleges of Further Education)¹⁶.

Die neuen Weiterbildungsproduzenten

Die Privatisierung öffentlicher Dienste in Großbritannien macht auch vor dem Bildungswesen nicht Halt. Die Colleges of Further Education agieren auf einem Markt für Bildungsdienstleistungen. Ihr Erfolg hängt davon ab, wie attraktiv sie für Schüler und Studenten sind. Deren Zahl, insbesondere die Quote erfolgreicher Absolventen, ist Maß für Zuschüsse aus öffentlichen Kassen. Die Studierenden bezahlen Studiengebühren. Schließlich finanziert sich das College über Drittmittel aus Kunden wie Unternehmen und Kommunalbehörden.

Die Verschiebung der Finanzierung beruflicher Aus- und Weiterbildung vom Arbeitgeber zum Individuum hat Auswirkungen auf diesen »Markt«, wie die Erfahrungen HAYES' im Aufsichtsrat eines Londoner Colleges zeigen. Unter dem Prinzip der »Kundenzufriedenheit« müssen sich Bildungsanbieter auf eine starke Individualisierung von Lernprozessen einstellen. Ausbildungsverträge werden individuell mit dem College abgeschlossen. Es entstehen modulare, flexible Curricula, die vielfältige Formen des Lernens ermöglichen: Vollzeit oder Teilzeit, zu Hause oder bei der Arbeit, Fern- und Präsenzunterricht, im College oder im offenen Lernzentrum, mit Computer- oder Lehrerassistenz, allein oder in Gruppen, eingebettet in einer neuen Bildungskultur mit hochentwickelten Informations- und Beratungssystemen. Lehrer müssen sich in der neuen Rolle eines »Managers von Lernprozessen« zurechtfinden.

Zusammenfassung. Wenn man diese Entwicklungen in der Weiterbildung über die Jahre der Rezession zusammenfaßt, kann man feststellen, daß unter dem Druck schwieriger wirtschaftlicher Bedingungen, politischer Entscheidungen in Richtung auf

¹⁵ Vgl. International Survey Research. London 1993.

¹⁶ Die Träger beruflicher Bildung, ein Mix aus Berufs-, Berufsfachschulen und Fachhochschulen.

Privatisierung des Bildungsmarktes und der Tendenz zur Individualisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung innovative und kreative Lösungen entwickelt wurden.

Diskussion

Die Referate evozierten eine lebhafte, recht vielschichtige Diskussion, die in Kürze zusammenzufassen schwierig ist. Einige markante In-Fragestellungen seien hier wiedergegeben.

Ausgelöst von dem Reizwort »lernendes Unternehmen« wurde angeregt, den Gegenstand pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu erweitern. Versteht man Lernen als gezielte Veränderung von Wissen, Verhalten und Einsichten in Interaktion mit der Umwelt und der eigenen Lerngeschichte, dann ließe sich nicht nur der einzelne Mensch, sondern auch eine Gruppe, eine Abteilung, ein Unternehmen, eine Region, eine Gesellschaft als Subjekt dieses Lernprozesses verstehen. Dies umso mehr, wenn man die Randbedingungen von Lernen in systemtheoretischer Sicht betrachtet. Für die Erziehungswissenschaft bedeute dies, ihren Forschungsgegenstand zu erweitern und das interdisziplinäre Gespräch mit Betriebswirten, Soziologen und Politologen zu suchen.

Unternehmen »lernen«, sich unter internationalem Wettbewerbsdruck neuen Herausforderungen anzupassen – oder sie scheitern am Markt. Regionen »lernen« den Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. Eine Gesellschaft »lernt« aus den unterschiedlichen Sozialisierungserfahrungen eines ehemals getrennten Landes neue Verhaltensmuster. Man müsse seine Umwelt bilden, d.h. ihnen neue Perspektiven aufzeigen, sie erziehen.

Wenn man diese – geplanten oder auch ungewollten – Prozesse der Veränderung unter der Kategorie »Lernen« thematisiert, könnte es dann vielleicht auch eine »Didaktik« des lernenden Unternehmens, ein »Curriculum« der Regionalentwicklung oder die »formative Evaluation« gesellschaftlicher Lernprozesse – etwa im Hinblick auf Privatisierung vs. öffentliche Verantwortung der Weiterbildung – geben?

Ein weiterer Diskussionsstrang betraf die strategische, langfristige Dimension von Lernprozessen. Um wettbewerbsfähig zu bleiben und den Lebensstandard zu sichern, müsse eine Gesellschaft, ein Unternehmen oder auch der Einzelne jene Qualifikationen fördern, die Innovationen ermöglichen und damit einen weiterhin hohen Lebensstandard sichern. Kurzfristige Verwertbarkeit mag Kosten sparen, ist aber unter längerfristiger Zukunftsperspektive dysfunktional.

In diesem Zusammenhang wurden Modelle einer Deregulation und Privatisierung von Weiterbildung kritisch diskutiert. Eine künstlich erzeugte Marktwirtschaft für Bildung schalte a priori strategische Überlegungen aus; was Lernende heute nachfragten, würde nicht unbedingt fünf Jahre später auch benötigt. Andererseits sei die Alternative sicher nicht das lange als modern verstandene technokratische Top-Down-System staatlicher Planung, das die DDR charakterisierte. Es gelte, Wege zwischen staatlicher Planung und staatlicher Deregulierung ebenso zu finden wie zwischen der Verantwortung des Individuums für seine Weiterbildung und der Verantwortung der Gesellschaft.

Einen breiten Raum nahm das deutsch-deutsche Problem ein: Ist der sozialistische Lerntyp heute noch hoch-funktional? Gab es ihn überhaupt, gibt es ihn nach vier Jahren Transformationsprozesse und Ausdifferenzierung noch? Ist die Alternative »selbstgesteuerter vs. sozialistischer Lerntyp« vielleicht nur ein dichotomes Konstrukt? Welche Analogien gibt es zwischen dem amerikanischen Reeducation nach 1945 und einer »Umerziehung« in der ehemaligen DDR? Kann es angesichts hoher Kränkbarkeit, die man als Faktor ernstnehmen müsse, zu einem gesamtdeutschen Lernen kommen?

Was ist das Resümee des Symposiums »Strukturwandel und Weiterbildung« für die Erziehungswissenschaft? Gerade durch ihre unterschiedlichen Erfahrungen könnten die europäischen Länder voneinander lernen, innovative und alternative Wege der Antwort auf den Strukturwandel zu finden. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft: Wir brauchen Konzeptionen und Visionen, und wir sollten den Denkraum unserer Disziplin mehrdimensional öffnen: systemorientiert auf neue Anwendungsbereiche und den interdisziplinären Diskurs mit den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie und der Politologie hin, zukunftsorientiert auf langfristiges, strategisches Denken im Kontext eines normativen Bildungsbegriffs. Vielleicht könnte dann die Pädagogik eine wichtigere Rolle in der Bewältigung des Strukturwandels spielen als dies derzeit noch der Fall ist.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Diepold, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Abt. Pädagogik und Informatik, Geschwister-Scholl-Str. 6, 10099 Berlin

Symposion 5

Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien

In fast allen Ländern Europas zeigt sich ein deutlicher Trend, von einer zentralistischen Systemplanung des Bildungswesens abzurücken. Dieser Trend charakterisiert das Hochschulwesen schon seit langem, für die Schule ist er in dem Sinne neu, daß die einzelne Schule als Gestaltungseinheit erkannt worden ist. Die autonomere Schule ist Realität in etlichen Ländern West- und Nordeuropas, sie ist zumindest Programm auch in einigen deutschen Bundesländern sowie in Ländern Osteuropas. Mehr Autonomie bedeutet mehr Selbstorganisation, und diese setzt mehr Kompetenz voraus. Deshalb benötigen Schulen in Zukunft mehr Unterstützung und Beratung. Einzelschulen bilden indes kein Schulsystem, das umstandslos in der Lage wäre, die Ansprüche und Anforderungen zu erfüllen, die die Gesamtgesellschaft stellt. Deshalb sind wirkungsvolle Formen von Steuerung im Sinne von Koordinierung, Initiierung und Qualitätssicherung gefragt. Was das im Einzelnen bedeuten könnte, sollte in diesem Symposion zunächst anhand einer theoretischen Einführung analysiert und dann mittels Fallstudien konkretisiert werden, die aus den diesbezüglich interessantesten Ländern stammen.

1. Probleme der Steuerung im Bildungsbereich

Das eher theoretisch orientierte Einführungsreferat hielt Prof. Dr. ROELAND INT VELD, Dekan der »Fakultät für Regierungslehre« der Erasmus-Universität Rotterdam. Er begann mit der Feststellung: Effektivität und Legitimierung sind die primären Ziele aller Politiker und Chefs der öffentlichen Dienste in aller Welt. Steuerung bedeutet in diesem Zusammenhang, Einfluß in einer bedachten Weise auszuüben. In Begriffen der Systemtheorie versteht INT VELD die Steuerungsbeziehung als Zusammenhang zwischen Umfeld, Steuerungseinheit und dem System, das geführt wird. Effektive Steuerung steht damit im Zentrum einer Theorie des öffentlichen Dienstes. Zu Zeiten knapper Kassen ist sie vornehmlich mit Finanzierungsfragen befaßt. Gesetzgebung im Bildungsbereich reguliert die Gestalt der Schulorganisation, die Inhalte der Curricula, die Arbeitsbedingungen der Lehrer, die detaillierten Prozeduren bei der Erlangung von Examina und vieles andere mehr. Deshalb ist der Bildungsbereich nach INT VELD in vielen Ländern als übersteuertes System anzusehen.

INT VELD entwickelte dann einige Grundelemente einer Theorie der Steuerung des öffentlichen Sektors, deren Kern die dynamische Verknüpfung zweier »Gesetze« ausmacht. Das erste »Gesetz« nannte er das »Gesetz der sich abnutzenden Effektivität«.

tät«. Er erinnerte daran, daß in der gängigen Politiktheorie die Effektivität eines politischen Systems in der Beziehung zwischen Zielen und Mitteln gesehen wird. Gemäß dieses Konzeptes ist es vor allem eine sensible Auswahl von Instrumenten und Werkzeugen, die für Effektivität sorgt, wobei die Zeitachse ausgeklammert bleibt. Demgegenüber argumentiert INT VELD, daß sowohl die Individuen als auch die Organisationen, auf die sich Steuerung richtet, darauf reflexiv reagieren. Das bedeutet, daß sie jede Steuerungsmaßnahme zunächst als Versuch empfinden, ihr Verhalten in eine Richtung umzuändern, die nicht unbedingt ihren, sondern den Willen der Steuerungseinheit ausdrückt. Das verursacht in aller Regel »Diskomfort«, so daß die Betroffenen ihre Lernkapazität nutzen, um unerwünschte Effekte der Steuerungsmaßnahmen zu vermeiden. Im allgemeinen werden sie dabei desto erfolgreicher, je weiter die Zeit voranschreitet. Dabei können Verhaltensweisen wie Vermeidung, Sabotage, Ungehorsam und Widerstand entwickelt werden. Die Folge davon ist, daß die Ziele der Steuerungseinheit nach und nach immer weniger realisiert werden können, sich die Effektivität verflüchtigt.

Das zweite »Gesetz« nannte INT VELD »Gesetz der Politik-Anhäufung«. Man könnte annehmen, daß das erstgenannte »Gesetz« von nur geringer Bedeutung wäre, weil die Politiker über viele Ressourcen verfügen, ihre Maßnahmen so zu korrigieren, daß die Abnutzungserscheinungen nicht auftreten. INT VELD argumentiert dagegen, daß die Politiker üblicherweise zuviel in Maßnahmen investiert haben, um sie umstandslos ändern oder gar zurücknehmen zu können. Vielmehr neigten sie dazu, die einmal beschlossenen Maßnahmen auch beizubehalten, wenn es Abnutzung gibt, sie aber mit verfeinerten Werkzeugen und Strategien durchzusetzen versuchen. Unter anderem würden die Normen verfeinert, die Ausführungsbestimmungen detailliert und die Kontrolle erhöht. Dies führt zu mehr »Politik« und weniger Legitimation, weil die Betroffenen sich manipuliert fühlen. So wirken beide »Gesetze« zusammen, weil anzunehmen ist, daß nach einer Runde »Politik-Anhäufung« eine neue Runde »Abnutzung« folgt usw., bis eine politische Strategie oder zumindest ein politisches Projekt zusammenbricht. Auf diese Weise kommt die Zeitachse doch ins Spiel, und INT VELD spricht vom Absterben einer Politik und von »Lebenszyklen«, die Steuerung beachten müsse.

INT VELD verweist auf ein eindrucksvolles Beispiel derartiger Steuer-Krisen, auf die sogenannte Laffer-Kurve. Diese illustriert eine Situation, bei der sowohl ein Ansteigen als auch ein Absenken der Progression bei der Einkommensteuer ein Sinken der Steuereinnahmen bewirkt. Wenn eine solche Situation real wird, ist Steuerung im gegebenen Rahmen unmöglich geworden.

INT VELD hält diesen Weg in die Steuerungslosigkeit der Politik nicht für unvermeidbar. Er sieht eine Alternative allerdings nur in dem Weg, die öffentlichen Organisationen selbst zu Lernorganisationen zu machen, die sich wesentlich selbst steuern, und politische Maßnahmen so anzulegen, daß sie die »reflexiven« Bürger überzeugen, d.h. ihnen die Chance geben, neue Erfahrungen zu machen, neues Verhalten zu lernen und andere Normen zu internalisieren: Reform der öffentlichen Dienste wäre so verstanden ein gigantischer Lernprozeß.

Im zweiten Teil seines Beitrages bezog INT VELD die skizzierte allgemeine Theorie der Steuerung öffentlicher Dienste auf den Bildungsbereich. Das Bewußtsein vom

reflexiven und autopoetischen Charakter professioneller Organisationen wie dem Bildungsbereich habe die Einsicht erbracht, daß diese Organisationen zu einem Gutteil dezentralisiert werden müßten. Dezentralisierung bezieht sich dabei auf die Entscheidungsprozesse. Dabei sollten die »Professionals« die primären Entscheider sein, zumindest soweit deren professionelle Angelegenheiten betroffen sind, und die oberste politische Ebene habe sich auf Rahmenentscheidungen zu beschränken, die sich auf die Bereitstellung von Ressourcen und den Austausch mit dem Umfeld beziehen. Außerdem sei hier klar geworden, daß den »Professionals« eine größere Bandbreite von »Produktionsmethoden« zukomme und daß die Regelungsdichte stark vermindert werden müsse. Eine ergebnis- oder leistungsbezogene Budgetierung gehöre ebenso dazu wie eine an Ergebnis und Leistung orientierte Steuerung. Überzeugungskraft sei zudem das möglicherweise erfolgreichste Politik-Instrument.

Steuerung sei deshalb als »Steuerung auf Distanz« zu verstehen und dieses Konzept sei im Augenblick in Europa auch sehr populär, vor allem im Bereich der Hochschulpolitik. Damit ist gemeint, daß die zentralen Autoritäten sich auf die Formulierung verhältnismäßig weiter Ziele beschränken, Rahmenbedingungen schaffen und alles andere den professionellen Organisationen überlassen sollen.

INT VELD macht aber auch deutlich, daß diese modernen Steuerungskonzeptionen ein Stück schizoid in sich selbst sind: Auf der einen Seite wird Distanz propagiert, auf der anderen Seite Kontraktmanagement gefordert, also dichte Verhandlungen von Vertretern unterschiedlicher Ebenen, die in enge Verträge und genaue Arbeitsvereinbarungen münden, also die Distanz wieder aufheben.

INT VELD verwies schließlich darauf, daß überall in Europa von den öffentlichen Diensten, zu denen er den Bildungsbereich zählt, verlangt wird, einen Teil ihres Budgets selber zu verdienen – und zwar auf dem Markt. Er fragt, ob der Bildungsbereich als »hybride« Institution mit einem Bein im öffentlichen Sektor und dem anderen im kommerziellen Markt überhaupt überleben oder zumindest ein konsolidiertes Klima erhalten kann. Er erinnert daran, daß nicht wenige Politikwissenschaftler annehmen, hybride Organisationen würden ein dauerhaftes Ungleichgewicht produzieren. Er schloß mit der Bemerkung, daß Dezentralisierung und Selbstregulation zu Bildungseinrichtungen führen, deren Handlungsorientierung sich an Endprodukten festmacht, die nur bedingt marktgängig sind, bei denen dennoch partiell Kommerzialisierung stattfindet und die den Charakter einer marktorientierten Organisation tragen statt der herkömmlichen Aufgabenorientierung der Organisationen des öffentlichen Sektors. Das sei eine Notwendigkeit einerseits, aber bringe andererseits große Belastungen und Herausforderungen mit sich.

Dieser Grundlagenbeitrag zeichnete einen Rahmen, der mit Fallstudien aus Ländern gefüllt wurde, die ganz unterschiedliche Entwicklungen zeigen, aber allesamt das Steuerungssystem erneuert haben oder zu erneuern im Begriff sind.

2. Staatlich verordnete Marktwirtschaft in England

Die erste Fallstudie bezog sich auf England. Sie wurde von Prof. Dr. KARL-HEINZ GRUBER vorgetragen, der nicht nur Erziehungswissenschaftler in Wien ist, sondern

auch zum Governing Board des OECD-»Centers for Educational Change and Innovation« in Paris gehört. Er erinnerte daran, daß England bisher ein Mutterland von Dezentralisierung und Autonomie von Schulen war. Neuerdings geht der Trend allerdings in die entgegengesetzte Richtung. Daß man die englische Entwicklung der vergangenen eineinhalb Jahrzehnte in mehrfacher Hinsicht als gegenläufig zum OECD-weiten »Megatrend« bezeichnen darf, resultiere aus der »balance of power«, die das englische Bildungswesen seit dem Education Act 1944 ausgezeichnet hat, welche jedoch durch den Education Reform Act (ERA) und seine Folgegesetzgebung gravierend verändert wurde bzw. wird.

Bis zum ERA 1988 wies das englische Bildungswesen eine Reihe von Merkmalen auf, die in Europa einmalig waren: Im Unterschied zur verfassungs- und schulrechtlichen Tradition der Bundesrepublik und anderer »klassisch-bürokratisch« administrierter kontinentaleuropäischer Bildungssysteme bestand in England eine Machtbalance zwischen der Londoner Zentralregierung, den 104 Local Education Authorities (LEA) (»Schuldistrikte«) und den einzelnen Schulen bzw. Schulleitern und Lehrerkollegien. Es gab drei »quasi-gleichberechtigte« Partner.

Wenngleich in Konfliktfällen das Parlament als entscheidende Letztinstanz wirkte, waren Minister und Regierung eben nur einer der drei Hauptakteure, deren Zusammenwirken einen außergewöhnlich geringen Grad an Verrechtlichung aufwies. Zahlreiche fundamentale schulorganisatorische und curriculare Entscheidungen waren »negotiable«, d.h. der Konsensbildung auf dem Verhandlungswege anheim gestellt.

Durch die Nichtzentralisierung, die unterschiedliche »Progressivität« einzelner LEAs, war die englische Schullandschaft von einer vielfältigen Buntheit und geprägt und von einem hohen Maß an innerschulischer didaktischer wie curricularer Kreativität. In mehrfacher Hinsicht war das berufliche Selbstbild englischer Lehrer nicht das von weisungsgebundenen Beamten, sondern eher von verantwortlichen »quasi-professionals«. Daß das Bildungswesen dennoch seine Kohärenz bewahrte und sich seine Entwicklung innerhalb einer gewissen Bandbreite bewegte, beruhte nach GRUBER auf mehreren Faktoren:

- Die Verpflichtung zum »common sense«, zur professionellen Verantwortung und zum Erarbeiten von Konsens galt für alle Entscheidungsträger.
- Die regionalen Schulinspektoren und -berater und insbesondere Her Majesty's Inspectorate of Schools (HMI), ein Corps von über 500 Experten, wirkten durch ihre Arbeit als Agenturen der Qualitätssicherung.
- Das System der externen Prüfungen im Alter von 16 und 18 Jahren verpflichtete die Schulen bzw. Lehrerkollegien zur Orientierung an nationalen Standards der Universitätszulassung und des Berufseintritts.
- Die für den beruflichen Aufstieg von Lehrern notwendige mehrmalige Mobilität zwischen LEAs war ebenso ein Element der Moderation und kritischen Prüfung von Innovationen wie der hervorragende britische Bildungsjournalismus, für den das »Times Educational Supplement« das beste Beispiel ist.

Der Education Reform Act 1988 ist nach GRUBER die bedeutsamste bildungspolitische Manifestation des »Thatcherismus«, der zu einer Fülle von radikalen Eingriffen in das politische, wirtschaftliche und kulturelle Leben Großbritanniens geführt hat.

Auf den Rat und die Expertise der Lehrerschaft und der Erziehungswissenschaft bewußt verzichtend – sie wurden kollektiv als politisiertes »educational establishment« verteufelt –, stütze sich die THATCHER-Regierung auf ultra-konservative »think-tanks«. Zu den Leitmotiven dieser Bildungspolitik gehören nach GRUBER

- die Zurückdrängung des Staates zugunsten von »freien Marktmechanismen«,
- die Privatisierung von öffentlichen Einrichtungen und Dienstleistungen,
- »consumerism«, d.h. die Sicht von Schülern und Eltern als nach »Qualität« diskriminierende Käufer auf dem Bildungsmarkt,
- »entrepreneurism«, d.h. ein »betriebswirtschaftliches« Verständnis jeder einzelnen Schule, die gegen andere Schulen um »Marktanteile« konkurriert.

Mit der Betonung von »choice and diversity«, der freien Wahl aus einer Vielfalt von Schulen unter Negierung der regionalen und vor allem sozialen Varianz der tatsächlichen Wahlmöglichkeiten, beendete die Tendenzwende in England eine bildungspolitische Epoche von etwa 40 Jahren, deren Zielvorstellung »Gleichheit der Bildungschancen« (»equality of educational opportunity«) und deren zentrales Symbol die »comprehensive school«, also die Gesamtschule, gewesen waren.

Der Education Reform Act 1988 brachte, abgesehen von weitreichenden Veränderungen in der Administration und Finanzierung der Hochschulen und der Abschaffung des »Stadtschulrates für London«, der in den Nachkriegsjahrzehnten eine besonders konsequente Labour-Bildungspolitik betrieben hatte, folgende Änderungen:

- 1) Die »Entmachtung« der regionalen Schulbehörden (LEAs) dadurch, daß ein erheblicher Teil der bisher regionalen Entscheidungskompetenzen zentralisiert und damit die Macht des Erziehungsministers vergrößert wurde, und die finanzielle und administrative Autonomie der einzelnen Schulen erhöht und mächtigen »Leitungsausschüssen« (»governing boards«) überantwortet wurde;
- 2) die Einführung eines verbindlichen nationalen Lehrplans und eines darauf bezogenen nationalen Schulleistungs-Testsystems für Schüler im Alter von 7 (!), 11, 14 und 16 Jahren;
- 3) die Ausweitung der (Schulwahl-)Rechte;
- 4) die Einführung eines neuen Typs von öffentlichen Schulen, die der Verantwortung der LEAs entzogen und direkt dem Ministerium unterstellt sind.

Aus kontinentaleuropäischer Perspektive wenig überraschend, aus britischer Sicht aber dennoch spektakulär war die Einführung eines für alle öffentlichen Primar- und Sekundarschulen verpflichtenden »National Curriculum«. Die Kritik der britischen Lehrerschaft richtet sich nicht gegen einen nationalen Lehrplan an sich.

Die Lehrer befürchten vielmehr zweierlei: Die an Fächern orientierten Schulleistungstests könnten die fächerübergreifende Projektarbeit und die kindzentrierten Lernformen, für die britische Grund- und Gesamtschulen in den letzten Jahrzehnten europaweit Anerkennung fanden, behindern bzw. einer Rückkehr zu »verschultem« Lernen Vorschub leisten. Die jährlich zu veröffentlichen »rohen« Testergebnisse setzen Lehrer in Schulen mit einem hohen Anteil unterprivilegierter Schüler unter enormen Druck, da sie keine Möglichkeiten haben, den durch ihre pädagogischen Anstrengungen bewirkten Lernzuwachs (»value added«) nachzuweisen.

Es ist eine der zentralen »thatcheristischen« Forderungen, daß Schulen auf dem »freien Bildungsmarkt« gegeneinander um die Gunst der Eltern als »Konsumenten« konkurrieren sollen. Den regionalen Schulbehörden wurde das Recht genommen, Schüler auf bestehende Schulen aufzuteilen, um diese ökonomisch auszulasten. »Gute« Schulen sollen entsprechend den elterlichen Wünschen bis zu ihrer Kapazität gefüllt und gegebenenfalls ausgebaut, »schlechte« (unpopuläre) Schulen geschlossen werden. Die Forderung, daß alle öffentlichen Schulen mehr oder weniger gleich gut sein bzw. besser werden sollten, wird von den Konservativen ebenso ignoriert wie die soziale Tatsache, daß der großen Mehrheit der Bevölkerung gar nichts anderes übrig bleibt, als ihre Kinder in die nächstgelegene öffentliche Schule zu schicken.

Keine Maßnahme des Gesetzes war so umstritten wie die Etablierung von sogenannten »Grant-Maintained Schools«, von denen es inzwischen etwa 70 gibt. Es handelt sich dabei um öffentliche Schulen, die sich durch ein Eltern und Lehrer einbeziehendes Abstimmungsverfahren der Kontrolle der regionalen Schulbehörde entziehen können und direkt dem Ministerium unterstellt und von diesem finanziert werden.

Zur Zeit besuchen etwa 85% der britischen Sekundarschüler Comprehensive Schools. Kritiker sehen im »opting out« eine konservative Strategie, durch die die landesweite Vollendung der Gesamtschulreform verhindert werden soll bzw. LEAs, die bereits zur Gänze in Gesamtschulsysteme umgewandelt sind, mit konservativen, selektiven Schulenklaven durchsetzt werden sollen.

GRUBER schloß mit der Bemerkung: »Die Schulreform 1988 war eine für England ungewöhnliche ›Reform von oben‹. Der neue bildungspolitische Stil der zentralistisch agierenden ›NewRight‹, den nicht mehr ›consensus and conviction‹, sondern ›coercion and conflict‹ kennzeichnen, hat zu einer tiefen Frustration der englischen Lehrerschaft geführt. Eine weitere Entfremdung könnte zum Verlust jenes professionellen Engagements und jener pädagogischen Kreativität führen, die das englische Bildungswesen in den letzten Jahrzehnten zu einem der faszinierendsten in Europa gemacht haben.«

3. Dezentralisierung und Kommunalisierung in Skandinavien

Dr. PER DALIN, Direktor einer Stiftung für Schulentwicklung mit Sitz in Oslo, berichtete über neue Steuerungsmodelle und Beratungsbedarfe in den drei skandinavischen Ländern Dänemark, Norwegen und Schweden. Er betonte die Unterschiede zwischen diesen Ländern, zeigte aber auch Gemeinsamkeiten auf.

Zu den Gemeinsamkeiten gehören die zu Beginn der 80er Jahre einsetzenden Vorhaben, den öffentlichen Sektor zu modernisieren. DALIN nannte vier Zielrichtungen dieser Modernisierungsbestrebungen:

- 1) Reduzierung der Rolle des Staates, d.h. Konzentration auf »Hoheitsfunktionen mit großer Priorität und Privatisierung der übrigen«.
- 2) Demokratisierung im Sinne von mehr Partizipation und Kundenorientierung.
- 3) Deregulierung und Dezentralisierung vor allem in Richtung auf Stärkung der Rechte der Kommunen.
- 4) Effektivierung durch Anreizsysteme, Controlling und vor allem Einsparungen.

Alle drei genannten skandinavischen Staaten haben eine weitere Gemeinsamkeit: Ein Gesamtschulsystem, das die Schüler bis zum 16. Lebensjahr besuchen; darauf bauen Gymnasien und berufliche Schulen auf.

Die Tendenz zur Dezentralisierung bildungspolitischer Entscheidungen und zur Autonomisierung von Einzelschulen ist offenbar in *Dänemark* am weitesten gediehen. Ca. 85% aller Kommunen Dänemarks überantworten den Schulen ein Globalbudget und überlassen ihnen auch die meisten Personalentscheidungen. Der Elterneinfluß ist groß, z.T. haben sie die Mehrheit in den Schulkonferenzen. Eine wichtige Folge der erweiterten Autonomie von Schulen sieht DALIN in der Stärkung der Schulleiterrolle. Hier sieht er auch den größten Beratungsbedarf. Beratung werde ohnehin immer mehr die Aufgabe der lokalen und nationalen Schulverwaltung. Eine staatliche Schulaufsicht, wie wir sie aus Mittel- und Westeuropa kennen, hat es in Dänemark nie gegeben, auch keine Schulpflicht, sondern lediglich eine Unterrichtspflicht, die auf unterschiedlichste Weise erfüllt werden kann. Versuche zu einer landesweiten Abstimmung von Bildungsinhalten, Lernzielen oder Qualitätskriterien sind nie Thema der dänische Bildungspolitik gewesen. Staatliche Steuerung beschränkt sich in Dänemark auf Finanzierung, Forschung, Beratung und Unterstützung.

In *Norwegen* wurde 1986 ein Großteil der staatlichen Ressourcen auf die 450 Kommunen übertragen, die heute die Macht haben, nicht nur über Gebäude, Ausstattung und Einrichtung zu entscheiden, sondern auch über Personal und Stundentafeln. Die Entscheidungen trifft der kommunale Schulausschuß. Die überstimmte Minderheit hat allerdings das Recht, die staatliche Schuldirektion anzurufen, die dann die endgültige Entscheidung festsetzen kann. Die lokalen Schulausschüsse geben die meisten Rechte weiter an die Einzelschulen. Diese müssen Schulprogramme aufstellen und jährlich einen Entwicklungsplan vorlegen. DALIN berichtete von einer empirischen Studie, die zu dem Ergebnis kam, daß Dezentralisierung den Schulen zwar mehr formale Rechte gebracht hat, aber gleichzeitig auch mehr Kontrolle, die sich allerdings mehr auf die Ergebnisse (und nicht auf die Prozesse) verlagerte.

In Norwegen ist eine totale Flexibilisierung des Budgets im Prinzip möglich, also z.B. die Entlassung von zwei Lehrern, um mehr Beratung oder auch mehr Computer »einkaufen« zu können. Aber die Macht der Lehrergewerkschaft ist nach DALIN so groß, daß dieses faktisch nicht vorkommt. Gleiches gelte auch für Dänemark.

In Norwegen sind nach Schätzungen DALINs ca. 30% aller Schulen soweit, sich selbst zu evaluieren. Von den übrigen wird erwartet, daß sie das in den nächsten zwei bis fünf Jahren tun. Sie benötigen dazu allerdings noch intensive Beratung und Fortbildung. Die Ergebnisse der internen Evaluation werden ebenso wie die jährlichen Schulentwicklungspläne an die zuständige staatliche Bezirksschuldirektion weitergegeben. Norwegen ist in 19 solcher Bezirke oder Distrikte aufgeteilt (Oslo kommt hinzu). Diese Schuldirektionen experimentieren seit einiger Zeit mit unterschiedlichen Formen der Meta-Evaluation dieser Schulberichte, aber auch mit Modellen eigener externer Evaluation. Eine landesweite Steuerung der Qualitätssicherung von Schulen existiert in Norwegen nicht, wohl aber eine bezirksweite.

Schweden war traditionell das zentralistischste skandinavische Land. Aber auch hier gibt es seit Mitte der 80er Jahre einen Schwenk zu mehr Dezentralisierung. Aber während Dezentralisierung in Norwegen und erst recht in Dänemark mehr Rechte für

die Einzelschule brachte, bezieht sich Dezentralisierung in Schweden hauptsächlich auf eine Verlagerung der Entscheidungsbefugnisse vom Staat auf die Kommune. Die Kommunen kontrollierten in Schweden vor der Dezentralisierung 15% der Bildungsausgaben, heute entscheiden sie über 100%. Schwedische Schulen müssen mehr noch als die norwegischen ihre Ergebnisse selber evaluieren und einen jährlichen Entwicklungsplan aufstellen. Die schulinterne Evaluation in Schweden wird allerdings durch ein hochentwickeltes System externer Evaluation gespiegelt, das im wesentlichen auf Tests aller Art beruht, die zentral von Stockholm aus administriert und ausgewertet werden. DALIN deutete dies als Gegenbewegung zur Kommunalisierung.

Als widersprüchlich schätzte er den Charakter der jährlich von den Schulen zu erstellenden Schulentwicklungspläne ein. Sie können einerseits Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses von Kollegium und Eltern sein, das auf einer schonungslosen Diagnose der Stärken und Schwächen der Schule beruht und wichtige Entwicklungsimpulse setzt. Andererseits könnten sie als bloße Legitimation gegenüber einer rigiden externen Evaluation verstanden werden, die ein geschöntes Bild zeichnet, welches Entwicklungsimpulsen geradezu entgegenwirkt.

DALIN betonte zum Schluß, daß in allen skandinavischen Ländern mit neuen Formen dezentraler Steuerung experimentiert werde und Qualitätssicherung, Unterstützung sowie Beratung die vornehmsten Aufgaben der Behörden sind.

4. Modernisierung staatlicher Steuerung in Ungarn

Dr. TAMAS KOZMA, der Leiter des ungarischen Instituts für Bildungsforschung, erörterte die Fragen der Steuerung der Schulentwicklung anhand der in seinem Lande seit einiger Zeit aktuellen Debatte über Schul-Autonomie. Er erinnerte an das »Bildungsreform-Gesetz«, das 1985 von einem ungarischen Parlament verabschiedet wurde, welches zwar kein Einparteienparlament mehr war, aber auch nicht auf freien Wahlen beruhte. Dieses Gesetz statuierte die Autonomie von Schulen und Universitäten, aber auch die Verantwortlichkeit der Lehrer und Professoren gegenüber der Gesellschaft, die noch sozialistisch verfaßt war. Dieses Bildungsreform-Gesetz benutzte moderne und liberale Konzepte, aber innerhalb eines totalitären Systems. KOZMA sagte, im nachhinein wirke dieses Gesetz wie ein Versuch der alten Mächte, dem politischen und Bildungssystem eine letzte Chance zum Überleben zu geben.

Hinter diesem Gesetz standen sogenannte Reform-Kommunisten, angeführt von einer jungen Generation ungarischer Intellektueller, die augenscheinlich eine Illusion teilten: Sie gingen von der damals existierenden globalen Machtstruktur als einer unveränderbaren aus, so daß Veränderungen nur innerhalb dieser Struktur als möglich erschienen. Deshalb konzentrierten sie ihre Anstrengungen auf die Modernisierung der gegebenen Verhältnisse, die sie auf diese Weise auch legitimierten. Das »Bildungsreform-Gesetz« wurde von KOZMA als eine dieser Anstrengungen angesehen.

Zwei der tragenden Ideen des Reformgesetzes waren »Selbstregulierung« und »Partizipation«. KOZMA kommentierte diese Begriffe als Ideen, die überall in der Welt bekannt sind und vor allem von Basis-Bewegungen getragen werden, ursprünglich von außerparlamentarischen Oppositionsbewegungen. Für die Reformkommuni-

sten in Osteuropa, vor allem in Jugoslawien, diente »Selbstregulierung« indes nicht als Korrektiv außerparlamentarischer Bewegungen, sondern als Ersatz für Demokratie.

In diesem Rahmen dienten die Schulen nach KOZMAS Ansicht als ein idealer Experimentierplatz. Die radikalen Schulkritiker bekämpften die Staats- und Parteibürokratie. Sie setzten Schul-Autonomie dagegen. Die Schulen dienten dabei als Substitut für lokale Gemeinschaften, bzw. sie wurden als die wichtigsten Institutionen der Nachbarschaft definiert. Sie sollten, neben anderen, eine Gegengesellschaft aufbauen, das bedeute ein legitimes Subsystem innerhalb eines illegitimen Staates, der auf militärischer Macht beruhte.

Diese widersprüchliche Gemengelage war nach KOZMAS Analyse verantwortlich dafür, daß das »Bildungsreform-Gesetz« von 1985 verfehlte, die Machtstruktur innerhalb und außerhalb autonomer Schulen zu bestimmen. Es wäre logisch gewesen, den autonomen Schulen zuzubilligen, ihre eigenen Ziele und Programme zu beschreiben, der Nachbarschaft zu dienen oder ihnen finanzielle Unabhängigkeit zu geben. Aber im Jahre 1985 habe es mehr als einen Grund gegeben, warum dies nicht geschah.

Ein Grund bestand darin, daß der sozialistisch verfaßte Staat über ein Monopol für Bildungspolitik verfügte; Kirchen, Gemeinderäte oder gar Unternehmen durften keine eigenen Schulen errichten. Der einzig akzeptierte Grund für die Errichtung einer Schule war die Erziehung von sozialistischen Persönlichkeiten, für weitergehende Autonomie war kein Platz.

Schulen konnten auch nicht im Sinne von Nachbarschaftsschulen autonom sein. Denn obgleich die meisten Bildungseinrichtungen vom Gemeinderat verwaltet wurden, waren diese Gemeinderäte doch völlig abhängig vom Staat. KOZMA betonte, daß Selbstregulation 1985 in Ungarn keinerlei Chance zur Realisierung hatte, obwohl es heftige Diskussionen über deren Notwendigkeit und Grenzen gab. Weil Schulen von Gemeinderäten unterhalten wurden, diese jedoch in die Staatsbürokratie eingebunden waren, hätte ein Konzept lokal-autonomer Schulen nur zu einer Verlagerung der Macht von den Staatsbürokraten zu Gemeindebürokraten geführt. Und dies ist später sogar eine der ungeplanten Folgen der Bildungsreform gewesen.

KOZMA meinte zudem, daß es auch keine Chance für finanzielle Unabhängigkeit der Einzelschule gegeben habe. Denn 1985 war die einzige Quelle für die Schulfinanzierung der Staat.

Die politische Wende, die 1989/90 passierte, machte urplötzlich aus allen Plänen der Reformkommunisten Phantasien, »wenn nicht Alpträume«. Der Zusammenbruch der sowjetischen Militärmacht gab Osteuropa die Chance zum Wandel. Neue Schulgesetze, neue Verfassungen und freie Wahlen waren Zeichen dafür, daß neue politische Kräfte entstanden. Plötzlich waren neue Philosophien gefragt als Alternativen zu denen der Reformkommunisten. Philosophien waren deshalb gefragt, weil die politischen Eliten hauptsächlich aus Intellektuellen bestanden, die von Philosophen angeführt wurden, und nicht etwa aus Mittelklassen, die ihre eigenen Interessen verfolgten.

In Ungarn werden im Moment zwei Hauptthemen der Reform der öffentlichen Bildung diskutiert, wovon mindestens eines in sich widersprüchlich ist. Das eine betrifft die neuen Inhalte der Erziehung, das andere die Steuerung der Schulentwicklung. Die zentrale Frage ist nach wie vor die nach der autonomen Schule: Was meint Autonomie und wer soll die Schulen führen? Vor allem ist zu entscheiden, ob die

Schulen von lokalen Kräften oder vom Staat gesteuert werden sollen, von einem Staat allerdings, den es zu demokratisieren gilt.

Die Reformkommunisten sind nach wie vor auf der politischen Bühne präsent, und sie arbeiten nach wie vor an ihrem Konzept. Sie meinen, daß die Transformation von der Diktatur zur Demokratie bereits in den frühen 80er Jahren begonnen hat und daß das »Bildungsreform-Gesetz« 1985 ein deutliches Zeichen dafür war. Sie haben darüber hinaus nach KOZMA das Gefühl, daß die Wende 1989/90 hauptsächlich ein Ergebnis ihrer Anstrengungen war, das diktatorische System von innen aufzulösen. Deshalb gibt der Zusammenbruch des diktatorischen Systems für sie den Weg frei, lange davor begonnene Vorhaben zu realisieren.

Seitdem die Sowjetmacht verschwunden ist, gibt es allerdings keine Unterstützung mehr für die zentrale Bürokratie von außerhalb. Die zentrale Bürokratie ist der »zurückgebliebene Feind der Vergangenheit«, und man kann sie bekämpfen zusammen mit Basisbewegungen, Bürgerinitiativen und halblegalen Pressure-Groups. Andererseits würden die neu an die Macht gekommenen Gruppen ohne Bürokratie in Konfusion versinken, und Anzeichen sieht KOZMA bereits dafür. Zusammenfassend vertreten die Reformkommunisten jetzt: Schulautonomie, finanzielle Unabhängigkeit und ein pluralistisches Wertsystem als Opposition zu einem einheitlichen Schulsystem mit zentralem Curriculum und staatlichen Regulierungen.

Viele Bildungspolitiker und Lehrer Ungarns teilen die Position der Reformkommunisten. Es sieht so aus, als sei die einzige Alternative dazu Zentralisierung, allerdings »für den richtigen Zweck«. KOZMA meinte, nicht nur die alten Kommunisten hätten die Staatsmacht zentralisiert, auch die neuen Kräfte sollten das tun.

Er begründete diese Aussage damit, daß ohne staatliche Intervention es nicht einmal möglich sei, die Ökonomie zu privatisieren, geschweige denn, die Demokratie gegen undemokratische Kräfte zu sichern. Ebenso sei es nicht möglich, Inhalte und Struktur des Bildungssystems ohne beträchtliche zentrale Interventionen zu erneuern. Reformkommunisten treten nach wie vor für weitere Dezentralisierung ein, weshalb KOZMA auch formulierte: »Autonomie ist eine Festung der Konservativen«, während die neuen politischen Kräfte nach Zentralisierung und Staatsinterventionen rufen. Verkehrte Welt? Und was heißt hier konservativ?

5. Außensteuerung in Ostdeutschland?

Prof. Dr. PETER ZEDLER, der Leiter des Instituts für Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Erfurt, berichtete über Steuerungsprobleme in einem Land, das ebenfalls seit 1989 von Totalitarismus und sowjetischem Militärsystem befreit ist: über die Schulentwicklung in Ostdeutschland. Hier wird allerdings nicht wie in Ungarn nach einem dritten Weg gesucht, sondern nach einem Kompromiß zwischen Außensteuerung durch die alten Bundesländer und der Realisierung eigener Wünsche.

ZEDLER begann seinen Beitrag mit der Feststellung: Das von vielen vorhergesagte Schulchaos in den neuen Ländern blieb aus. Überraschend konfliktlos paßten sie ihr Schulsystem an die westdeutschen Strukturen an. In Ost-Berlin wurde formal das

Schulsystem von West-Berlin übernommen. Brandenburg orientierte sich bei seinen schulstrukturellen Festlegungen an Berlin: Es sieht ebenfalls eine sechsjährige Grundschule vor und neben Realschule und Gymnasium die Gesamtschule. Mecklenburg-Vorpommern führte ab der 5. Klasse ein dreigliedriges Schulsystem ein. Besondere Beachtung finden die zweigliedrigen Schulstrukturen in der Sekundarstufe I in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Dort besteht neben dem Gymnasium nur noch eine zweite Schulform (Mittel-, Sekundar- bzw. Regelschule), die intern – mit abschlußbezogenen Klassen ab dem 7. Schuljahr oder Kursdifferenzierung – die Schüler nach Haupt- und Realschulabschluß differenziert.

In den neuen Ländern werden die Schulgesetze seit dem Schuljahr 1991/92, in Sachsen seit 1992/93 erprobt.

Die zunächst oft spektakulär herausgestellten Bestrebungen zur Einrichtung von Privatschulen blieben in den neuen Ländern nur Randerscheinungen. In Brandenburg sind nur 1,4% und in Sachsen-Anhalt nur 0,7% aller allgemeinbildenden Schulen Privatschulen.

Auf eine überraschende und erklärungsbedürftige Weise stellten sich schlagartig die hohen Quoten der Bildungsbeteiligung der alten Bundesländer ein. Über ein Drittel aller Schüler der 4. Grundschulklasse wechseln auf ein Gymnasium über.

Der auf den ersten Blick entstehende Eindruck von Akzeptanz und Konfliktlosigkeit ist insofern aber zu relativieren als die Eltern sich erst in ihrer neuen Rolle gegenüber Schulverwaltung und Bildungspolitik zurechtfinden müssen. Außerdem ist die rechtliche Situation der Lehrer immer noch ungeklärt. Ihre Überleitung in den Beamtenstatus ist meist noch nicht erfolgt, sie sind weiterhin von Kürzungen der Arbeitszeit bedroht. Die für Eltern wie Lehrer wenig geklärte Umbruchsituation behindert eine intensivere Vertretung ihrer Interessen in schulpolitischen Fragen und dadurch auch die Entstehung einer bildungspolitischen Öffentlichkeit.

ZEDLER betonte auch, daß gegenwärtige relative schulpolitische Ruhe in den neuen Ländern auch nicht darüber hinwegtäuschen darf, daß der »Wendeschock« noch nicht überwunden ist. Mit ihm einhergehen hohe Arbeitslosigkeit, noch höhere Arbeitslosigkeit von Frauen, Rückgang der Eheschließungen und ein historisch einmaliger Rückgang der Geburtenzahlen auf ein Drittel.

Schließlich wies ZEDLER darauf hin, daß die schulstrukturellen Veränderungen in den neuen Ländern allgemein skeptisch beurteilt werden. Vor allem wurde angezweifelt, ob ein seit mehreren Jahrzehnten erprobtes und von Lehrern und Eltern akzeptiertes Einheitsschulsystem durch ein gegliedertes Schulsystem ersetzt werden kann, ohne daß erhebliche Widerstände entstehen. Die Reformüberlegungen der Lehrer richteten sich in der Phase der Umorientierung der Schulpolitik Anfang 1990 nahezu ausschließlich auf die innere Erneuerung der Schule und nicht auf eine Organisationsreform. Auch die Eltern unterstützen mehrheitlich einen gemeinsamen Schulbesuch für alle Kinder bis zur 10. Klasse – wie die Umfrage des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung zeigte. Zwar wendet sich bis heute keiner der Betroffenen entschieden gegen diese »Reform«. Die Ergebnisse der IFS-Umfrage belegen jedoch deutlich die Akzeptanzprobleme der Umwandlung des Schulwesens. Erste Ergebnisse einer von ZEDLERS Institut im Juni/Juli 1993 durchgeführten Befragung von Lehrern, Eltern und Schülern in Thüringen bestätigen tendenziell diesen Befund

für die Eltern. Thüringer Eltern benoten die Unterstufe der POS besser als die neue Grundschule; 84% geben der POS-Unterstufe die Noten »sehr gut« und »gut« aber nur 78% der Grundschule. Noch größer sind die Unterschiede zwischen Mittel- und Oberstufe der POS und Regelschule in der positiven Benotung durch die Eltern mit 72% zu 61%. Diese Aussage trifft auch auf Eltern mit Kindern in der Regelschule zu.

ZEDLER führte aus, daß die Urteile der Lehrer und Schüler über das alte und neue Schulsystem – im Unterschied zu den Eltern – sehr davon abhängig sind, in welcher Schulform sie unterrichten oder unterrichtet werden. Grundschullehrer bewerten – im Gegensatz zu ihren Lehrerkollegen an Regelschulen und Gymnasien – die neue Grundschule besser als die Unterstufe der POS. Sie haben eher die veränderten Arbeitsbedingungen vor Augen, während die Lehrer der weiterführenden Schulen wohl mehr an das formale Leistungsniveau der Schüler beim Übergang denken. Die Regelschule bekommt von allen Lehrergruppen deutlich schlechtere Noten als die Grundschule. Grund- und Regelschullehrer erteilen dieser neuen Schulform aber dennoch mehrheitlich ein »sehr gut« oder »gut« und bewerten sie auch besser als die Mittel- und Oberstufe der POS. Gymnasiallehrer benoten demgegenüber die Regelschule deutlich schlechter und das Gymnasium von allen Lehrergruppen am besten.

In der Benotung der Schulformen durch die Schüler ist auffällig, daß die Grundschule und die beiden in der Befragung unterschiedenen Stufen der POS am besten bewertet wurden: also integrierte Schulformen. Bei den Gymnasiasten hebt sich davon nur noch das Gymnasium positiv ab, das bei ihnen zu 81% die Noten »sehr gut« und »gut« erhielt. Von den Regelschülern wird die von ihnen besuchte neue Schulform geringfügig schlechter bewertet als die Mittel- und Oberstufe der POS.

Besonders an der Entwicklung der Hauptschule und der Hauptschulzweige ist nach ZEDLERS Ausführungen die geringe Akzeptanz der neuen Schulstruktur ablesbar. Hinzu kommen die Übergangsvorschriften zwischen den verschiedenen Schulformen und Bildungswegen und die Umstufungsbestimmungen an den Regelschulen in Thüringen und ähnlich in den anderen neuen Ländern, die die Akzeptanz der neuen Schulstruktur und insbesondere der Mittel-, Sekundar- oder Regelschule weiter erschweren. Das Gymnasium wird einerseits als Königsweg zum Abitur in erheblichem Umfang nachgefragt, ist andererseits aber Anfeindungen ausgesetzt, leistungsorientierte Standards zu verletzen und sogenannte ungeeignete Schüler aufzunehmen. Zugleich müssen sich Lehrer und Schüler auf die ungewohnten Regularien der gymnasialen Oberstufe einstellen. Daneben ignoriert die Schulentwicklung mit der Schließung der Schulhorte zentrale Interessen der Eltern.

Unter dem Anspruch, allen Schülern ein gleichermaßen zugängliches wie wohnortnah verfügbares Schulangebot anzubieten, zeichnen sich nach ZEDLER zwei weitere Problembereiche ab: Große regionale Disparitäten des Schulangebots und die Gefährdung des Schulstandortnetzes durch den Geburtenrückgang.

ZEDLER erinnerte an die Widersprüchlichkeiten der DDR-Schulrealität, vor allem an den Widerspruch zwischen Indoktrination und Forderung der Schüler. Dieser führt nach seiner Einschätzung auch zu widersprüchlichen Einschätzungen des Wandels bei den Lehrern. Davon wird die Verarbeitung der fachlichen und didaktischen Änderungen des Unterrichts, die Akzeptanz der neuen Schulbücher und Arbeitsmittel und die Bereitschaft zur Lehrerfortbildung stark beeinflusst.

Am Schluß ging ZEDLER auf die vieldiskutierte These von der Kolonialisierung der neuen Bundesländer durch die alten ein. Er wies die Pauschalität dieser These zurück. Wohl stehe die Schulentwicklung seit der Gründung der neuen Länder im Gegensatz zu den pädagogischen Diskussionen in der DDR vor der Wende und an den »Runden Tischen«. Aber eine innere Schulreform hätten fast alle Pädagogen und Eltern gewollt. Zedler fragte, ob die Aussicht bestehe, daß Lehrer und Eltern in den kommenden Jahren verstärkt ihre Interessen in die bildungspolitische Diskussion einbringen und zugleich neue Reformansätze an den Schulen entstehen und auf diese Weise eine neue schulpolitische Bewertung des Schulstrukturwandels der letzten Jahre möglich wird?

ZEDLER meinte, daß diese Frage im Augenblick noch nicht zu beantworten sei. Seine Untersuchungen zeigten jedoch, daß ein Teil der Reformen, von den meisten Lehrern gewollt gewesen seien. Deshalb sei es sinnvoller, von Außensteuerung statt von Kolonisierung zu sprechen – und diese Außensteuerung habe zudem auf einen inneren Beratungsbedarf geantwortet.

6. Steuerung durch eine erneuerte Schulaufsicht in den alten Bundesländern

Prof. Dr. HANS-GÜNTER ROLFF, der Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund, behandelte die Steuerungs- und Beratungsprobleme der Schulentwicklung in den alten Bundesländern anhand des Trends zur erweiterten Autonomie von Einzelschulen und den damit korrespondierenden Versuchen, das staatliche Steuerungsorgan, die Schulaufsicht, zu modernisieren. Er erinnerte daran, daß es Bewegungen zur erweiterten Autonomie von Einzelschulen vor allem in den Bundesländern Hamburg und Bremen sowie Hessen und Niedersachsen gibt. Eine repräsentative Meinungsumfrage des IFS von November 1993 hat zu diesem Thema die erwachsene Bevölkerung gefragt: »Jede einzelne Schule sollte in allen wichtigen Bereichen (wie z.B. Finanzen, Organisation oder Unterrichtsstoff) Entscheidungsfreiheit haben.« Dafür waren 40% (in Ost: 52%) der Befragten, dagegen 28% (19%) und der Rest unentschieden. Es ist demnach eine klare, wenngleich nicht überwältigende Mehrheit für erweiterte Autonomie in der Bevölkerung festzustellen. Zu den meist diskutierten Feldern erweiterter Autonomie gehören:

- Ausfüllen von Rahmenlehrplänen durch die Schulen, also Schulcurricula
- Jahresstundentafeln
- Setzen von Schwerpunkten fachlicher und pädagogischer Art (»Profile«)
- Gestaltung der Schulleitung
- Schulkonto bzw. Pauschalbudget
- Gestaltung der Zeugnisse
- Verwendung von Fortbildungsmitteln durch die Schulen
- Mitwirkungen bei Personalentscheidungen

ROLFF stellte die These auf, daß erweiterte Autonomie nicht nur zu einem enorm wachsenden Beratungsbedarf der Einzelschulen führe, sondern daß darüber hinaus

die neuerdings in mehreren Bundesländern zu beobachtenden Projekte zur Modernisierung der Schulaufsicht damit in einem ursächlichen Zusammenhang stünden, weil sie alle von einem neuen Verständnis der Schule als sich stärker selbst steuernder Einheit der Schulentwicklung ausgingen. Er versuchte das an Projekten aus Bayern und Baden-Württemberg, Hessen und NRW sowie Bremen zu verdeutlichen.

In *Bayern* lief im September 1993 ein Projekt an, das den Namen »Fortentwicklung der Schulaufsicht« trägt. Es beschränkte sich auf die sogenannte untere Schulaufsicht, also auf die Schulaufsicht über Grund-, Haupt- und Sonderschulen, und zwar in sieben Schulämtern. Das bayerische Projekt ist im Kern ein Fortbildungsprojekt, das mit der Verwirklichung moderner Führungspraktiken beginnt und auf ein neues Verständnis der Aufgaben der Schulaufsicht abhebt, nämlich als »umfassende Förderung der ganzen Schule als einer organisatorischen Einheit«. Dies soll erreicht werden, indem die Schulaufsicht einen viel größeren Teil ihrer Dienstzeit in den Schulen verbringt, vor allem in Form von Beratungswochen bzw. zusammenhängenden Beratertagen.

Beim bayerischen Projekt sind keine Einschränkungen der bisherigen schulaufsichtlichen Befugnisse beabsichtigt. Schulräte sollen auch in Zukunft verbindliche Weisungen erteilen.

Einen ähnlichen Zuschnitt weist ein Projekt zur »Erprobung neuer schulaufsichtlicher Verfahren« auf, das bereits 1990 in *Baden-Württemberg* begonnen wurde. Auch hier ist nur die untere Schulaufsicht einbezogen. In diesem Projekt ging es in erster Linie darum, die Beratung der Schulen durch Schulaufsicht zu stärken. Hierarchie und Weisung sollen jedoch immer dann ihre Geltung behalten, wenn Beratung »als Mittel erster Wahl« nichts zu bewirken vermag.

In *Baden-Württemberg* wurden aus diesem Pilotprojekt u.a. die folgenden Maßnahmen abgeleitet:

- Schulratsbesuche sollen künftig verstärkt der ganzen Schule gelten, anstelle punktuell ansetzender Unterrichtsbesuche;
- Formen schulinterner Fortbildung (z.B. päd. Konferenzen, päd. Arbeitskreise und Unterrichtshospitationen) werden gefördert und
- schulinterne Organisationsentwicklung soll als Methode zur Weiterentwicklung der Schule gefordert werden.

Dies sind nach den Ausführungen von ROLFF allerdings Maßnahmen, die in anderen alten Bundesländern schon seit längerem gang und gäbe sind, z.B. in *Hessen*, *NRW* und *Bremen*.

In *Hessen* ist 1992 ein neues Schulgesetz verabschiedet worden, das den Schulen ein größeres Ausmaß von Gestaltungs-Autonomie gibt. Hierbei ist die Selbstverwaltung der Schule als ein über die pädagogische Eigenverantwortung hinausgehender Grundsatz der Schulverfassung definiert. Die Schule bleibt zwar nichtrechtsfähige Einrichtung des Landes. Ihr können jedoch Mittel, die zur Verbesserung der Lernbedingungen bestimmt sind, zur Eigenbewirtschaftung zugewiesen werden.

Das entscheidend neue Instrument für die Erweiterung der Entscheidungskompetenzen vor Ort ist die im Gesetz verankerte Schulkonferenz. Sie ist ein Gremium mit umfangreichen Entscheidungs- und Leitungskompetenzen, das seine Legitimation aus der Vertretung der Schulgemeinde in ihrer Gesamtheit gewinnt. Wichtige Entschei-

dungen für fast alle Bereiche der einzelnen Schulen sollen in ihren Sitzungen gemeinsam herbeigeführt werden. Die erweiterten Handlungsspielräume der Schulen und ihre damit verbundene größere Eigenverantwortung ergeben eine veränderte inhaltliche Ausrichtung der Schulaufsicht. Insofern betont das neue Hessische Schulgesetz den Beratungs- und Unterstützungsauftrag der Schulaufsicht, so daß deren Entscheidungen im örtlichen Kontext nachvollziehbar sind. Schulfachliche Aufgaben werden dabei nach unten verlagert zu den staatlichen Schulämtern auf Kreisebene bzw. auf der Ebene kreisfreier Städte.

In *Nordrhein-Westfalen* gibt es keine Initiativen, das Schulgesetz zu verändern, um sozusagen von oben die Entwicklung und Steuerung der Schulen zu verändern. Wohl aber gibt es etliche Maßnahmen der Schulleiterfortbildung und der Schulaufsicht selbst, die Beratungs- und Steuerungsansätze von unten fortzuentwickeln. Die wichtigste Maßnahme ist nach ROLFF das Projekt »Qualitätssicherung von Schulen durch Schulaufsicht«. Alle Bezirksregierungen und Schulformen sind vertreten. Es handelt sich um einen Versuch, eine Lernorganisation mit Möglichkeiten des *Rollenexperimentierens* von Schulaufsichtsbeamten zu entwickeln. Projektgruppen werden zu Lernorten ausgeweitet, an denen Lehrer, Schulleitungen, Schulentwicklungsberater (»Moderatoren«) und Schulaufsicht zusammenwirken. Schulen, die sich auf den Weg zur Gestaltungsautonomie gemacht und Gremien zur Prozeßsteuerung eingerichtet haben, entsenden deren Sprecher sowie ein Schulleitungsmitglied. Schulaufsichtsbeamte experimentieren mit neuen Rollen, zum Beispiel als Berater in einer Steuergruppe oder als Mitglied eines Beratungsteams zwischen Schulen. Die Schulen erhalten Beratung und Unterstützung, sie geben auch selber den dem Lernort angeschlossenen Schulen Rat und vielleicht auch Unterstützung. Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, das auch die Schulentwicklungsberater ausgebildet hat und für die Fortbildung der Schulaufsicht sorgt, stellt dem Lernort weitere Fachleute zur Verfügung und koordiniert die Lernorte landesweit.

Die Grundidee ist, ein neues System zu etablieren, bei dem sich die Schulen zunächst selbst evaluieren und diese interne Evaluation dann von der Schulaufsicht metaevaluiert wird.

Im kleinsten Bundesland *Bremen* findet nach der Einschätzung ROLFFs der weitestgehende Versuch in Deutschland statt, den Schulen erweiterte Autonomie zu geben und gleichzeitig die Schulbehörde grundlegend zu ändern und dabei neue Formen der Steuerung zu entwickeln.

Es wird ein umfassender Perspektivenwechsel intendiert, die bisher weitgehend außengesteuerte Beaufsichtigung zu verlagern auf die Binnensteuerung durch die Schule selbst. Die Schulen erhalten mehr Rechte, müssen aber auch verstärkt Rechenschaft ablegen durch interne Evaluation, die von der Behörde unterstützt und metaevaluiert wird. In einem langfristigen Lernprozeß sollen die dafür benötigten Kompetenzen aufgebaut sowie Instrumente und Verfahren der kollegialen Zielklärung und Problemlösung und Konzepte der Qualitätssicherung erarbeitet werden. Eine veränderte Schulaufsicht soll diese Prozesse unterstützen. Die Ergebnisse der Beratungen wie auch die der Meta-Evaluation werden in der schulinternen Fortschreibung des Programms berücksichtigt.

Die Vielfalt der Entwicklungen, die sich in Profilen bzw. Schulprogrammen manifestiert, ist Ausdruck von Autonomie, wirft jedoch gleichzeitig Fragen der Vergleichbarkeit und der Qualitätssicherung auf. Deshalb wird staatliche Schulaufsicht in Bremen nicht überflüssig, sondern eher wichtiger. Sie muß die Grenzen der dezentralisierten Selbststeuerung sichern. Gehörten schon bisher neben der Dienst-, Fach- und Rechtsaufsicht Beratung und Unterstützung zu ihren Aufgaben, so wird die Hilfe zur Entwicklung von Schulen zu autonomeren Systemen zukünftig ihren Tätigkeitsbereich prägen. Die Beratung zur Schulentwicklung und ihre Ergebnissicherung werden neuer Mittelpunkt schulaufsichtlicher Tätigkeit.

Verwaltungsentscheidungen im Rahmen bestehender Rechtsvorschriften, die bisher von der Schulaufsicht getroffen wurden, sollen indes an die Schulleitungen delegiert werden. Bisherige Aufgaben der Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht können weitgehend den aufzubauenden kollegialen Qualitätssicherungs- und Konfliktregulierungsverfahren der Schulen übertragen werden. Erst Konflikte, die schulintern nicht mehr lösbar sind, sollen durch die Schulaufsicht geschlichtet bzw. als Angelegenheiten der Dienst- und Rechtsaufsicht sowie übergeordnete Fragen der Fachaufsicht dort entschieden werden, wo die inhaltliche Zuständigkeit in der Behörde liegt (Finanz, Recht, Fachreferat). Damit werden die Aufgabenbereiche Beratung, Entwicklungsunterstützung und Qualitätssicherung von denen der Aufsicht getrennt.

Vor allem diese Trennung der Beratung, Entwicklungsunterstützung und Qualitätssicherung von der Aufsichtsfunktion hat in Bremen die Gemüter erhitzt. Um den Sinn dieser Funktionsdifferenzierung zu erläutern, zitierte ROLFF ausführlich aus den Ausführungen, die der spiritus rector dieses Konzepts, Staatsrat HOFFMANN, am 18.01.94 vor dem zuständigen Parlamentsausschuß machte:

»Die Aufsichtsfunktion geht deswegen nicht verloren. Die Aufsichtsfunktion wird von den anderen Teilen der Behörde, die sowieso Gestaltungs- und sonstige Befugnisse haben, ausgeübt. Warum soll nicht diejenige Instanz in der Behörde, die die Rahmenlehrpläne erläßt und verantwortet, gleichzeitig die sein, die – wie jede andere Verwaltungsbehörde auch – auf die Einhaltung ihrer Vorschriften achtet, nämlich auf die Einhaltung der Rahmenlehrpläne?

Daß dann die Einhaltung dieser Vorgaben, sprich der staatlichen, der einzelnen Schule gesetzten Vorgaben zu Programmen et cetera in einem zwei- oder mehrstufigen Verfahren verifiziert und kontrolliert wird, indem erst einmal die Schule intern klarmacht, was sie da überhaupt geleistet hat. Das wird bis jetzt überhaupt nicht gemacht. Die Schulaufsicht beschränkt sich bisher auf die einzelne Stunde eines einzelnen Lehrers in der Schule, und damit wird ja nun beileibe nicht die Gesamtheit des schulischen Prozesses von Unterricht, Erziehung und Bildung erfaßt, sondern es sind punktuelle Ausschnitte. Hier muß aber jetzt versucht werden, daß die Schule sich in einer selbstevaluierenden, selbstreflexiven Weise darüber klar wird, ob sie in einem bestimmten Zeitabschnitt den Vorgaben des Staates und des Schulprogramms gerecht geworden ist. Diese schulinterne Evaluation ist dann die Grundlage und der Anknüpfungspunkt für eine externe Evaluation, die gerade auch mit Hilfe einer neuen Schulaufsicht im engeren Sinne geleistet werden kann. Das heißt, die neue Schulaufsicht hat beratende und evaluierende Funktion.«

Staatsrat HOFFMANN nennt diese neue Schulaufsicht gern Schul-Ansicht.

7. Wohin steuern die Steuerleute?

Für die Diskussion, die BERND FROMMELT, Abteilungsleiter im hessischen Kultusministerium, leitete, blieb wenig Zeit. Prof. Dr. RAINER BROCKMEYER, Geschäftsführer der Bildungskommission NRW, ironisierte diesen Umstand mit dem bemerkenswerten Satz: »Die Diskussion hatte ihre Untiefen, gerade in den Bereichen, in denen sie nicht geführt wurde«.

Dennoch wurden zentrale Fragen aufgeworfen, die die Diskussion um die Steuerung und Beratung bzw. Unterstützung der Schulentwicklung in den nächsten Jahren begleiten werden. Sie gehen von der weitgehend geteilten Diagnose aus, daß die Reformen im Ausland und auch in Bremen im gewissen Sinne unvermeidlich sind, weil sie auf grundlegenden Veränderungen von Schule-Halten beruhen. Sie verändern entsprechend das Wesen der Schulaufsicht. Was dabei herauskommen wird, wohin die Steuerleute steuern, ist eher offen. Es hängt von der Beantwortung von jenen Fragen ab, die am Schluß noch einmal von BROCKMEYER zusammengefaßt wurden:

- Ist eine Entflechtung der Beratungs- und der Aufsichtsfunktion möglich und nötig?
- Wer macht Beratung, und welcher Rat wird von Schulaufsicht angenommen?
- Ist externe oder Meta-Evaluation als modernisierte Form von System-Beratung durch Schulaufsicht zu verstehen?
- Was wird aus der Fachaufsicht? Wird sie durch die Fachreferate vorgenommen und wenn ja, läßt sich ein solches Modell auf Flächenstaaten übertragen?
- Ist Metaevaluation durch Schulaufsicht als modernisierte Form von Fachaufsicht zu verstehen?
- Wie wird Evaluation durchgeführt, als Schreibtisch-Evaluation oder in Form von Schulberatungs-Besuchen? Die Antworten auf diese Fragen entscheiden darüber, ob es überhaupt Alternativen zur Schulaufsicht gibt, diesseits von Privatisierung und Testokratie.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, 44221 Dortmund

Symposion 6

Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa

Das Symposion der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft war international besetzt. Aufgrund der über lange Zeit bestehenden Kontakte der Mitglieder der Kommission und speziell der Arbeitsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum zu Kollegen und Kolleginnen in Ost- und Mitteleuropa, referierten Experten aus den verschiedenen Ländern bzw. aus den europäischen Organisationen¹. Bei der Eröffnung des Symposions durch den Vorsitzenden GÜNTER BRINKMANN erinnerte dieser an die verschiedenen Kommissions-tagungen, auf denen in den letzten Jahren Europa und die Europäische Integration im Zentrum des Interesses gestanden hatten, so z.B. an die Tagung 1989 zur Europäischen Bildungspolitik, v.a. aber an die Freiburger Tagung 1993 zu »Europa der Regionen«. In dieser Arbeitstradition – so Brinkmann weiter – stehe das Symposion »Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa«, zugleich aber knüpfe es geographisch und thematisch an ein Gebiet an, das in der vergleichend-erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik nach 1945 großes Gewicht hatte: die Untersuchung der Geschichte und der je aktuellen Entwicklungen in den Staaten Ost- und Mitteleuropas nun jedoch aufgenommen unter veränderten politischen Bedingungen und unter jetzt selbstverständlicher Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen aus den Ländern selbst.

Während 1993 die Frage der übernational-regionalen bildungspolitischen und pädagogischen Zusammenarbeit in der Europäischen Union im Mittelpunkt gestanden hatte, ging es dieses Mal speziell um die Reformprozesse in Mittel- und Osteuropa als Teil der über das Gebiet der EU hinausreichenden gesamteuropäischen Reformtendenzen im Bildungswesen, um die Frage, welche Reformmodelle sich in den (ausgewählten) Ländern abzeichnen, an welchen nationalen Traditionslinien angeknüpft, und welche internationalen Beziehungen zur Stützung von Bildungsreformprozessen (re)etabliert wurden.

1 Da nur ein beschränkter Platz für die Wiedergabe des Symposions zur Verfügung steht, eine Auswahl nur eines oder zweier Referate aus vielerlei Gründen nicht geboten schien, wird im folgenden versucht, auf der Grundlage der von den Referentinnen und Referenten zur Verfügung gestellten Manuskripte den Vortragsteil des Symposions zu rekonstruieren. Alle Zitate beziehen sich auf das Manuskript der jeweiligen Referent/inn/en; leichte sprachliche Veränderungen, die zur Einpassung in den Berichtstext notwendig waren, sind nicht ausgewiesen. Nicht wiedergegeben werden können leider die lebhaften Diskussionen, die sich unter den Komparatisten »naturgemäß« ergeben müssen, wenn Experten aus den Ländern mit Experten für die Länder zusammentreffen.

Europa – ein Thema mit Tradition aber neuer Qualität für die Vergleichende Erziehungswissenschaft

OSKAR ANWEILER ging in seinem Vortrag »Das Dilemma der Pädagogik zwischen nationalen Traditionen und europäischer Perspektive« eingangs kurz auf die »europäische Tradition« der VE ein und betonte »die besondere Rolle dieser Wissenschaftsdisziplin bei der Betrachtung unseres Problems. Wenn eine nationale Gesellschaft, wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, erst im Jahre 1994 einen europäischen Kongreß veranstaltet, zeigt dies mehr als manches andere, daß bis auf den heutigen Tag die Pädagogiken in Europa im Kern nationale Pädagogiken waren und geblieben sind.«

ANWEILER stellte drei Zugänge zum Thema seines Beitrags vor: Zunächst ging er auf die »nach 1945 von deutschen Vertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unternommenen Bemühungen um eine europäische Erziehung ein, die unverdientermaßen fast vergessen« seien. Den zweiten Zugang bildete eine Darstellung des »Spannungsverhältnisses von europäischer Kulturtradition, nationalen Bildungsideen und universellen Ideen bzw. Ideologien, am Beispiel des unlängst verstorbenen polnischen Kulturphilosophen und Pädagogen BOGDAN SUCHODOLSKI«. Von SUCHODOLSKI schlug ANWEILER die Brücke zu den »Problemen, die sich seit den osteuropäischen Umbrüchen von 1989 stellen«, und an ausgewählten Ländern Gegenstand der Referate auf dem Symposion waren.

ANWEILER erinnerte unter Einbeziehung der eigenen wissenschaftlichen Biographie an die Bedeutung des Europagedankens bei der Etablierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nach 1945 an den deutschen Universitäten und Forschungseinrichtungen, im Spannungsverhältnis von »nationaler Pädagogik und übernationalen, speziell europäischen Zielen und Idealen einerseits wie auch im sich (wieder) herausbildenden Spannungsverhältnis eines West-Ost-Gegensatzes andererseits. Die geistigen Quellen und Impulse waren unterschiedlich: FRIEDRICH SCHNEIDER hat in unmittelbarer Anknüpfung an seine 1933 von den Nationalsozialisten unterbrochene und verbotene Tätigkeit das Fundament der europäischen Erziehung, der er ein eigenes Buch widmete, in der christlich-abendländischen Überlieferung gesehen, ohne dabei in eine ideologische Überhöhung des Abendlandbegriffs zu verfallen, wie dies manchmal geschehen ist; FRANZ HILKER, auch er 1933 amtsenthoben, hat in seiner auf praktische internationale Kooperation gerichteten Art den – nicht parteipolitisch zu verstehenden – sozial-demokratischen Gedanken der Völkerverständigung als Leitbild gehabt; WALTER MERCK, der erste Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland und erster Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg, hat – ähnlich wie BRUNO SNELL, der Altmeister der klassischen Philologie und WILHELM FLITNER an der Universität Hamburg – uns Studenten die geistige Einheit Europas ebenso nahe gebracht wie HANS WENKE in seinen großartigen Vorlesungen zur europäischen Bildungsgeschichte. Wenige Jahre nach dem Kriege, als Deutschland von den Nachbarn noch abgeschlossen war und mißtrauisch betrachtet wurde, war diese europäische Dimension für meine Generation die Öffnung neuer geistiger Horizonte und prägend für immer. Hinzufügen möchte ich, daß unter den Gründungsmitgliedern der *Comparative Education Society in*

Europe 1961 auch neun Deutsche waren, von denen ich LEONHARD FROESE und HERMANN RÖHRS sowie den nach Deutschland zurückgekehrten SAUL B. ROBINSON nennen möchte. Bei allen Unterschieden geistiger Herkunft und persönlicher Schicksale war in der Gründungsphase der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die europäische Perspektive selbstverständlich. Man braucht nur in das 1956 von HANS ESPE edierte Buch »Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule« zu schauen, in welchem der europäische Erziehungsgedanke den Leitfaden abgab. Die Aktualität der darin enthaltenen Gedanken ist oft frappierend und wirft natürlich die Frage auf, weshalb wir nach fast 40 Jahren nicht viel weiter gekommen sind, wenn es um die Klärung der Grundlagen und Ziele einer europäischen Erziehung geht.«

Das »Spannungsverhältnis von europäischer Kulturtradition, nationalen Bildungsideen und universellen Ideen bzw. Ideologien« spiegelten, so ANWEILER, in besonderer Weise Leben und Werk des polnischen und europäischen Kulturphilosophen und Pädagogen BOGDAN SUCHODOLSKI (1903–1992), der eine »Synthese von polnischer Nationalkultur, den spezifischen polnischen Patriotismus eingeschlossen, überlieferten gemeineuropäischen humanistischen Werten und den durch den marxistischen Sozialismus verkörpertten universellen Ideen« versucht habe und dies rückblickend als große Illusion sah. Zugleich zeige die noch unzureichende Rezeption seines Werkes in fast exemplarischer Weise, daß und wie Pädagogen an der »Geschichte übernationaler kultureller Kommunikation und gleichzeitiger politischer Abgrenzung« jeweils teilhatten.

Wie SUCHODOLSKI, der in seinen letzten Lebens- und Schaffensjahren dem Fortschrittsglauben und -denken abgeschworen und sich zu einer »Erziehung trotz allem« (Wychowanie mimo wszystko, 1990) bekannt habe, diese »Erziehung trotz allem« in einem größeren Europa verstand, erläuterte ANWEILER unter Heranziehung des letzten Vortragstextes von SUCHODOLSKI, der drei Tage nach seinem Tod auf einer Konferenz in Bydgoszcz (Bromberg) zum Thema »Schule und Lehrer und die Integration Europas« verlesen worden war, ein Text, der – so ANWEILER – die Ratlosigkeit dieses »polnischen Europäers« nachempfinden lasse.

Die mit Bezug auf SUCHODOLSKI vorgetragenen Probleme seien – so ANWEILER abschließend – keineswegs spezifisch ost- und mitteleuropäische infolge »des Verlustes eines sinngebenden Zentrums in Gestalt der kommunistischen Heilslehre«, sondern – bei allen Unterschieden im einzelnen – handle es sich um gemeineuropäische Fragen und Probleme infolge der »Unsicherheit Europas« mit neuen und bisher kaum gekannten Gefahren, echten wie eingebildeten, umzugehen. »Das virulente Problem ethnischer Minderheiten mit ihrem Anspruch auf kollektive Rechte und die daraus resultierende Furcht vor einer Desintegration der bestehenden Staaten gehört ebenso dazu wie die Vorstellung von künftigen weltweiten Konflikten nicht einzelner Mächte, sondern der Kulturen – »the clash of civilizations«, wie SAMUEL HUNTINGTON dies jüngst genannt hat –, Konflikte, angetrieben von verschiedenen religiösen Fundamentalismen, den neuen Ideologien, die auch nach Europa durch Einwanderer hineingetragen werden. Es wäre verlockend, gerade diesen Gedanken aufzugreifen und ihn auf die Erziehung anzuwenden; ich versage es mir hier, aber er wird uns in nächster Zeit intensiv beschäftigen müssen.«

ANWEILER schloß mit Blick auf die folgenden Referate mit einer Passage über die Janusköpfigkeit des Nationalismus. Den israelischen Wissenschaftler SHLOMO AVINERI zitierend beschrieb er die emanzipatorische wie die fremdenfeindliche Version des Nationalismus, und unter Berufung auf BRONISLAW GEREMEK warnte ANWEILER davor, »daß es illusorisch sei anzunehmen, die Nationalstaaten und das Nationalgefühl würden allmählich verschwinden, aber die europäische Integrationsidee böte die Chance dafür, daß der sich im Osten verbreitende Nationalismus und Populismus gebremst werden kann«. Die Hoffnung sei eine Rückbildung von Nation an Humanität, ein »weltbürgerlich anschußfähiger kritischer Patriotismus«.

Bildungsreformprozesse in Osteuropa: eine Sicht der Europäischen Union

Dieser pädagogisch-historischen Einordnung der Reformprozesse in den mittel- und osteuropäischen Staaten in den gesamteuropäischen Reformprozeß von Bildung und Erziehung folgte eine bildungspolitische Einschätzung dieser Entwicklung in den letzten vier Jahren. FRANZ PETER KÜPPER (Task Force Humanressourcen, Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend bei der EU) berichtete unter dem Titel »Bildungsreformprozesse in Osteuropa aus der Sicht der EG« über Probleme und erste Erfolge des TEMPUS-Programms im Hochschulbereich.

Die mittel- und osteuropäischen Staaten – so KÜPPER – hätten zwar der Restrukturierung des Bildungswesens eine hohe Bedeutung beigemessen und vielfach die Autonomie der Bildungseinrichtungen durch neue gesetzliche Regelungen wiederhergestellt, aber »das Bewußtsein auf Regierungsebene bezüglich der Bedeutung von Bildungspolitik für das Demokratieverständnis und die Neuordnung der Gesellschaft« entwickle sich nur langsam. Vor allem sei die Umsetzung der neuen Gesetze durch die knappen Finanzmittel der Staaten und zum Teil durch die immer noch konservative Haltung in Hochschulkreisen gefährdet. »Sobald die Universitäten in ihrer neu gewonnenen Autonomie in zunehmendem Maße mit den bildungspolitischen Zielsetzungen der Regierung konfrontiert werden, kommt erneut das immer noch vorhandene Mißtrauen der Universitäten gegenüber einer zentralistischen Verwaltung zum Tragen«. Hinzu komme, daß die »Ausgliederung einzelner Fakultäten aus den Universitäten nach sowjetischem Muster zu einem aufgeblähten Hochschulwesen führte, das derzeit nicht nur mit Finanzierungsproblemen kämpft, sondern auch mit zu geringen Studentenzahlen«. Außer in Rußland habe die Steigerung der Studentenzahlen in allen Ländern oberste Priorität, zugleich sei aber die Personalsituation an den Hochschulen äußerst schwierig. Insofern »für die Personalrekrutierung an Universitäten in den letzten 40 Jahren vor allem politische und ideologische Kriterien maßgeblich waren« (und für Rußland reicht dies noch weiter zurück), fehle es an intellektuell unabhängigen Lehrenden mit eigener Motivation«, die jetzt zum Aufbau eines offenen Studiensystems und angesichts höherer Studentenzahlen dringend gebraucht würden.

Ein weiterer Schwachpunkt sei der »interne und externe brain drain«, Folgen der Tatsache, daß »extrem niedrige Gehälter an Universitäten eine akademische Karriere

für junge Akademiker immer weniger attraktiv erscheinen« ließen. Diese wanderten entweder in den Privatsektor ab, oder sähen sich gezwungen »mehrere Verpflichtungen auch außerhalb der Universitäten einzugehen, um sich finanziell abzusichern«. Nicht so stark ausgeprägt aber doch gegeben sei der externe brain drain, d.h. die Nutzung von Auslandsaufenthalten »als Sprungbrett in den Westen«.

Die Umstellung der Hochschulen auf andere Formen des Lehrens, Lernens und Forschens, auf »Wettbewerb und Evaluierung«, auf »selbständiges Arbeiten und eigenständige Problemlösungen« werde noch eine Reihe von Jahren dauern, ebenso bedürfe es noch einiger Zeit, bis die Bibliotheken und technischen Einrichtungen der Hochschulen das notwendige Niveau erreicht hätten. Die bisherigen, durch das TEMPUS-Programm erreichten Erfolge ließen jedoch hoffen. Seit 1990 seien 700 Projekte zunächst in Polen, Ungarn und der ehemaligen Tschechoslowakei, dann auch in Bulgarien, Rumänien und Ex-Jugoslawien und seit 1992 auch in Albanien und den drei Baltischen Staaten gefördert worden; von Ex-Jugoslawien sei aktuell jedoch nur noch Slowenien an TEMPUS beteiligt, und nach der Trennung der Tschechoslowakei nehmen die Tschechische und die Slowakische Republik getrennt am Programm teil. Entscheidend für den Erfolg von TEMPUS sei, daß die EU sich habe entschließen können, die Finanzmittel nicht einfach direkt an die Hochschulen oder Ministerien in Zentral- und Osteuropa zu vergeben, sondern Hochschulkoooperationsprojekte zu unterstützen, die von den Partnern in den Universitäten selbst definiert und beantragt werden. Gefördert wurden und werden z.B. die Entwicklung neuer Lehrpläne oder neuer Kurselemente an verschiedenen Fachbereichen, die Konzeption neuer Lehrmaterialien bzw. die Adaptation der alten, die Verbesserung der technischen Ausstattung für Lehr- und Forschungszwecke, die Ausstattung von Bibliotheken usw. Einen hohen Stellenwert habe ferner die Weiterbildung von Lehrpersonal, sei es vor Ort, sei es an den Partnerhochschulen im Ausland, sowie der Aufbau eines »flexiblen Hochschulmanagements beispielsweise dadurch, daß die Hochschulleitung über die Anerkennung neuer Kurse in Lehrplänen oder die Anrechnung von Studienzeiten im Ausland entscheiden« müßten. In der zweiten Phase von TEMPUS (1994–1998) werde der Weiterbildung und der Zusammenarbeit mit der Industrie mehr Beachtung geschenkt werden, desgleichen dem Multiplikatoreffekt sowie einer »verstärkten Industriebeteiligung in Ost und West«. Schrittweise sollen auch neue Länder einbezogen werden: zunächst die Russische Föderation, Weißrußland, die Ukraine, Moldawien, Kirgistan, Kasachstan und Usbekistan.

Auf den Schul- und Berufsbildungsbereich ging KÜPPER nur kurz ein, da darüber noch nicht viel zu berichten sei. Bislang seien für den Schulbereich noch keine konkreten Maßnahmen entwickelt worden. Was die Berufsbildung angehe, so sei ein allererster Schritt getan, indem die Europäische Kommission nun wenigstens den Sitz der Europäischen Stiftung für Berufsbildung festgelegt habe. Letztere werde ab 1995 von Turin aus operieren und vor allem Hilfe beim Aufbau von Berufsbildungssystemen leisten und dies unter Einbeziehung der Republiken der ehemaligen Sowjetunion. »Angesichts der fortschreitenden Privatisierung der Wirtschaft und der zunehmenden Gründung von Klein- und Mittelbetrieben in den förderungsberechtigten Ländern muß den Jugendlichen möglichst rasch eine qualifizierte Ausbildung angeboten werden, um ihnen nicht nur bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen,

sondern auch eine Perspektive zu geben, einen produktiven Beitrag in Wirtschaft und Gesellschaft zu leisten.«

In seiner Abschlußbemerkung und -bewertung betonte KÜPPER, daß nur auf die lokalen bzw. regionalen Bedürfnisse und Erfordernisse abgestimmte Maßnahmen Aussicht auf Erfolg hätten. »Bei der Evaluierung von TEMPUS-Projekten hat sich herausgestellt, daß nur eine Zusammenarbeit zwischen gleichwertigen Partnern zielführend ist, und sowohl auf westlicher wie auch östlicher Seite weit über das Fachliche hinausgehendes persönliches Engagement und Motivation vorhanden sind und wesentlich zum Erfolg eines Projektes beitragen. Mit einem Ansturm von westlichen Experten, die nur eine Liste mit guten Ratschlägen zurücklassen, ist den Hochschulen in Zentral- und Osteuropa nicht gedient. Es ist bereits jetzt zu erkennen, daß die im Jahre 1989 den mittel- und osteuropäischen Staaten noch gemeinsamen Probleme sich aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungswege dieser Länder immer stärker voneinander unterscheiden werden.« Daher werde in Zukunft noch mehr Vorsicht geboten sein bei globalen Einschätzungen der Probleme, denen sich die mittel- und osteuropäischen Länder nach Ansicht des Westens gegenübersehen.

Bildungsreform im größeren Europa – das Beispiel Rußland

Die Gruppe der Länderreferate leitete VALENTIN J. PILIPOVSKIJ (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Moskau) mit einem Vortrag über »Bildungsreform in Rußland: theoretische und praktische Ansätze im internationalen Kontext« ein. Sein Vortrag spiegelte die schwierige und widersprüchliche Situation in Rußland heute. Zu Beginn nannte er drei bestimmende Momente für die unter GORBATSCHOW eingeleitete und seit 1992 auch durch ein neues Bildungsgesetz grundlegende Reform: »(1) Humanistische Tradition des pädagogischen Denkens im In- und Ausland; (2) Innovative pädagogische Ansätze; (3) Erfahrung der geistigen Auseinandersetzung mit dem totalitären Staat und seiner Pädagogik.«

In seinen weiteren Ausführungen wurde deutlich, daß – bildungspolitisch gesprochen – die beiden ersten Momente, zumindest aus aktueller Sicht, für ihn dem Überlassen der Schule dem »freien Spiel der Kräfte des (Bildungs-)Marktes gleichkommt und pädagogisch: die Nutzung der von international anerkannten Reformpädagogen entwickelten Konzepte« bedeutet. Er begründete dies zum einen mit den ökonomischen Schwierigkeiten. Der russische Staat sei auf absehbare Zeit nicht in der Lage, mehr als eine neunjährige unentgeltliche Bildung für alle zu garantieren. Darüber hinausgehende Forderungen, wie sie z.B. V. ŠADRIKOV, stellvertretender Vorsitzender des Staatskomitees für Wissenschaft, Hochschule und Technik-Politik, in einem offenen Brief an B. JELZIN erhoben hatte, in dem er betonte, daß »durch den Verzicht auf einen allgemeinen Zugang und das Prinzip der Unentgeltlichkeit der allgemeinen mittleren Bildung, d.h. bis Klasse 12, die demokratischen Grundlagen« des Staates verletzt würden, wertete PILIPOVSKIJ als zwar formal richtig, aber angesichts der augenblicklichen Lage als »ausgesprochen demagogisch. Sie sind voller Nostalgie nach dem »erprobten« sowjetischen Schulmodell.« In seiner Sicht sei dies »Mimikry der kommunistischen Bildungsnomenklatura«, ein geschicktes Ausnutzen der Tatsa-

che, daß die Bildungsreform widersprüchlich verlaufe und von bestimmten Verlusten begleitet sei. »Diese Funktionäre aber wollen mit schönen maximalistischen Floskeln für sich politisches Kapital ausschlagen. Nicht einer dieser neuen Populisten ist bereit einzuräumen, und viele sind einfach nicht imstande zu begreifen, daß das sowjetische Schulmodell international gesehen ein paradoxes Modell ist. Einerseits hat es als mächtiger Vermittler von konkreten Kenntnissen in sehr vielen Bereichen funktionieren können. Andererseits stellte dieses Modell eine gewisse Antischule dar, in dem Sinne, daß sie jahrzehntelang den politischen Obskurantismus in der Gesellschaft förderte und reproduzierte. Das bekamen wir bei den Wahlergebnissen sehr deutlich zu spüren.«

PILIPOVSKIJ hob demgegenüber die Möglichkeiten hervor, die das neue Bildungsgesetz den Schulen einräume, z.B. das Recht, »zusätzliche Dienstleistungen zu übernehmen« und sich darüber ein eigenes Schulprofil zu schaffen. Schulen, die diese Möglichkeiten nutzten, böten neben dem Standardcurriculum zusätzliche Fächer und Leistungskurse an, für die die Eltern dann Schulgeld zahlen müssen. In der Regel handele es sich dabei um »Schwerpunktfächer«: so böten 34% der Schulen in der Moskauer Region vertiefende Kurse im Fach Russisch/Russische Literatur an, 25% Kurse in Mathematik, einschließlich praktischer Übungen. Am häufigsten (an etwa 35% der Schulen) werde zusätzlicher Fremdsprachenunterricht angeboten. Speziell die Gymnasien bemühten sich um ein sehr breites Eliteangebot. Sie knüpften dabei »mehr oder weniger an die im Ausland übliche Auffassung von Schule als Bildungs- und Kulturgemeinschaft mit humanistischen Zielsetzungen an. Solche Gymnasien schaffen eine qualitativ neue Umwelt auf der Basis eines strengen Wettbewerbs und einer strengen Auslese der Kinder und Jugendlichen«. Für PILIPOVSKIJ sind diese Entwicklungen Belege für die »humanistische Orientierung bei der Umgestaltung des Schulwesens«. Nicht zu leugnen sei, daß »die besten Schulen immer häufiger als »soziale Filter« funktionierten. Es habe sich »ein spontan wirkender Mechanismus zur Elitarisierung der am stärksten konkurrenzfähigen Staats- und Alternativstrukturen, und letztere im besonderen Maße, herausgebildet. Er begünstigt eindeutig die wohlhabende Klientel und umgekehrt. Während in westlichen Schulsystemen der Zugang in die Sekundarstufe auf meritokratischen Prinzipien zur Ausweitung tendiert, beobachtet man in Rußland eine eher gegenläufige Tendenz, bis zur künstlichen Einschränkung der Durchlässigkeit der Schule. Darauf weisen russische Bildungsexperten mit Beunruhigung immer häufiger hin.« Hinzu komme, daß »die meisten sowjetpädagogischen Traditionen und Vorurteile die reale Humanisierung und Entsowjetisierung der Schule (stören). Formierte doch das kommunistische System jahrzehntelang einen gewissen Sozialtyp des Berufspädagogen, Schuldirektors und Bildungsfunktionärs. Dieser verstand sich vor allem als autoritärer Vollstrecker der Forderungen des totalitären Systems und nicht als Verfechter der Interessen der Persönlichkeit im Sozialisationsprozeß. Selbstverständlich kann ein großer Teil der Lehrerschaft und Schulleiter nur mit Schwierigkeiten das neue Paradigma im Schulwesen nachvollziehen. Verbal befürworten sie die Reform mehr oder weniger, in Wirklichkeit aber ist ihre Mentalität durch die über Jahrzehnte eingeübte Idee der »Vervollkommenung« des sowjetischen Schulmodells und Pädagogik begrenzt. Zudem verunsichern die letzten Wahlergebnisse auch jene, die für eine radikale Umgestaltung

des Schulwesens eintreten. Viele können nicht umhin, sich zu fragen: Wozu muß man neue Unterrichtsansätze bzw. Strategien riskieren, wenn man bei weitem nicht sicher sein kann, ob die Reformpolitik der letzten Jahre überhaupt »überleben« wird, ob nicht eine abrupte Wende mit der womöglichen Wachablösung im Kreml einsetzen wird. Viele Lehrer zeigen sich enttäuscht, desillusioniert und als Träger und Vermittler des Verantwortungsbewußtseins in der Gesellschaft im Stich gelassen. Die sozial-ökonomische Krise, wie sie im Alltagsleben der Lehrerschaft zum Ausdruck kommt, kann ihre Wirkung in dem Sinne nicht verfehlen, daß ein großer Teil der Lehrer kaum Bereitschaft und Willen aufbringen kann, den Unterricht gründlich zu erneuern, geschweige denn persönlichkeitsbezogen im Einklang mit internationalen erziehungswissenschaftlichen Erfahrungen umzugestalten.

Abschließend sprach PILIPOVSKIJ die schwierige Frage der – wie er es nannte – »Wechselbeziehungen der Kulturen im Bildungsbereich« an. Er warnte vor »dem Risiko einer nationalistischen Verzerrung, der künstlichen »Ethnisierung« der Bildungsstrukturen in Rußland mit katastrophalen Folgen für die russische Zivilisation als euroasiatische, eigenständige Kultur.« Zwar – so PILIPOVSKIJ mit Blick auf die russische Bevölkerung in diesen Regionen – verdiene die »Wiedergeburt der kleinen Völker« jegliche Unterstützung, aber überschreite man eine »gewisse Grenze«, so schlage sofort »die nationale Bildungsidee in eine Quelle des nationalen Zwistes und nationaler Feindschaft um. Gegenwärtig beobachtet man in Rußland in verschiedenen Regionen eine Begeisterung für die jeweiligen Nationalfarben. Diese Idee beinhaltet nicht nur positive Seiten, sie verfügt auch über ein destruktives Potential. Den Reformern mangelt es manchmal an dieser Einsicht. Die Russifizierung der Schule hatte ihre eindeutigen Schattenseiten, dennoch wird heute das andere Extrem gefährlicher. Viele geben sich Illusionen hin, wenn sie meinen, daß die Förderung von engnationalen Entwicklungen im Bildungsbereich zur »Überwindung interethnischer Spannungen« in Rußland beitragen kann.«

PILIPOVSKIJ plädierte für die Suche nach pragmatischen Lösungen, die sowohl die Gefahr der »Glorifizierung der sogenannten russischen Volkstümlichkeit im Bildungswesen« vermeide wie jegliche »engnationale Entwicklung im Bildungsbereich« generell. Überraschenderweise nannte er es interessant, sich »in diesem Zusammenhang dem Bildungskonzept von ŽIRINOVSKIJ zuzuwenden, der sich als erklärter »Gegner der künstlichen Schürung der nationalen Frage im Bildungsbereich« erklärt habe in dem Sinne, daß er sich für eine »gesamtrussische (»rußländische«, nicht *ethnisch*-russische; M.K.-P.) Bildung« stark mache. »Rußland – so ŽIRINOVSKIJ – ist aller Bürger Vaterland.« Nach PILIPOVSKIJ verdiene ŽIRINOVSKIJs pädagogisches Konzept internationales Interesse im Hinblick auf die Frage, in welcher Richtung sich das Schulwesen Rußlands möglicherweise bewegen könnte. Laut ŽIRINOVSKIJ – und mit dieser Auffassung stehe er durchaus nicht allein – stelle die Schule die »Welt des Wissens« dar, deswegen dürfe man sie nicht in den »Schlund der Marktwirtschaft« werfen. Auch gegen die Feminisierung der Schule trete ŽIRINOVSKIJ auf: »Die Männer müssen in die Schulen kommen. Sie sind sich geopolitischer, staatlicher und militärischer Fragen stärker bewußt. Frauen haben Schwierigkeiten, diese Probleme nachzuvollziehen. Mit diesen Themen sind sie im Leben zu wenig konfrontiert.« PILIPOVSKIJ resümierte – erstaunlich positiv: »Wie aus seiner Bildungsprogrammatis hervorgeht, ist Herr

ŽIRINOVSKIJ bei all seinen imperialistischen und chauvinistischen Orientierungen unumstritten imstande, ernsthafte Erwägungen über die Schule zu präsentieren. Die wissenschaftliche Analyse dieses widersprüchlichen Phänomens setzt Objektivität voraus.«

Bildungsreform im größeren Europa – das Beispiel Tschechische Republik

Den zweiten »Länderbericht« gab KAREL RÝDL (Karlsuniversität Prag). Er sprach über »Pädagogische Reformideale und die Realität der Bildungsreform in der Tschechischen Republik«. Zum ersten Teil seines Themas führte er aus, daß zwar gleich nach der von den Prager Hochschulstudenten und Künstlern eingeleiteten »samtenen Revolution« eine intensive Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen und pädagogischen Konzepten verschiedener Länder, vor allem der USA, Dänemarks, der Bundesrepublik Deutschland, der Niederlande, der Schweiz und der skandinavischen Staaten eingesetzt habe, daß aber sehr bald »einzelne Fachleute auf die Erfahrungen der Praxis des Schulwesens in der Zeit der ersten tschechoslowakischen Republik zurückgegriffen« hätten, auf eine pädagogische Entwicklung, die ihrerseits in enger Verbindung mit der deutschen Reformpädagogik, der französischen pädagogischen Psychologie und der *progressive education* der USA gestanden habe. Auch wenn die tschechoslowakische Reformpädagogik in westeuropäischen Fachkreisen kaum bekannt sei, einzelne Persönlichkeiten hätten hohes Ansehen im Ausland genossen, so z.B. »ANTONIN KAVKA, BEHUSLAV ŠVARC und FRANK MUŽÍK in der Arbeits- und Kunsterziehung, BOZENA HREJSOVÁ in der Sachkunde und FRANTIŠEK BAKULE und LEOPOLD PEK in der Sonderpädagogik. Eine besondere Rolle habe VÁCLAV PRÍHODA, Leiter der ministeriellen Reformkommission gespielt, die den Entwurf für eine binnendifferenziierte Einheitsschule für Schüler bis zum 15. Lebensjahr erarbeitet habe, dem später noch ein Entwurf für ein sogenanntes Athenäum (als Oberstufe für die 15- bis 18jährigen Schüler) gefolgt sei, ein Schultyp, der in verschiedenen Städten auch erprobt worden sei. Grundidee der von PRÍHODA angestrebten Reform sei »die Idee des Fortschritts« gewesen: eine Einheits- und Arbeitsschule (Tatschule), eine Schule der und für die Demokratie. Doch – so RÝDL – insofern die reformpädagogischen Ansätze durch den Zweiten Weltkrieg abgebrochen und in der Zeit »der kommunistischen Herrschaft als bourgeoise Überbleibsel vernichtet« worden seien, müsse heute »die Lehrerschaft wieder mühsam die Erfahrungen der Lehrer von vor sechzig Jahren sammeln«. Noch fehle ein neuer VÁCLAV PRÍHODA.

Schon in der Zeit vor der »samtenen Revolution« habe es kleine Gruppen gegeben, die über Reformen im Bildungswesen nachgedacht und Konzepte entwickelt hätten. Besonders hervorzuheben sei das »Bürgerforum, das sich als einflußreicher Zusammenschluß von verschiedensten Interessengruppen und Einzelpersonlichkeiten gleich nach dem 17. November 1989 gegründet hat, mit dem prominenten Dissidenten VÁCLAV HAVEL an der Spitze, und dessen Schulkommission versucht hat, ein Reformkonzept zu schmieden, das alle notwendigen und geforderten Veränderungen beinhalten würde, mit dem Ziel, möglichst bald eine demokratische, pluralistische und liberale Schulreform durchzusetzen«.

RÝDL nannte einige der Kritikpunkte in bezug auf die »alte Schule«, so den Einfluß der KP und die Politisierung der Schule, die starre Einheitsschule mit ihrem engen und einseitig gewichteten Fächerkanon bis hin zu den schlechten Arbeitsbedingungen der Lehrer. Demgegenüber sei im novellierten Bildungsgesetz vom Mai 1990 für die Grund- und Mittelschulen folgendes festgeschrieben worden: »Das Prinzip ›einheitliche Bildung für alle‹ wurde durch die Proklamation eines differenzierten breiten Bildungsangebots mit freier Wahl sowohl auf der strukturell-organisatorischen als auch auf der curricularen Ebene ersetzt. Das Gesetz hat die Privat- und Kirchenschulen ermöglicht. Die staatlichen Schulen erhielten (auf Antrag) den Status eines selbständigen juristischen Subjekts mit allen dazugehörenden Verpflichtungen und Kompetenzen. Die Schulpflicht wurde von zehn auf neun Jahre verkürzt, und die Grundschule von acht auf neun wieder verlängert. Ebenfalls ist der Weg zur Gründung von 6- bis 8jährigen Gymnasien geebnet worden. Von der Doppelqualifikationsfunktion wurde das Gymnasium wieder zur hochschulpropädeutischen Schule. Die größten Veränderungen kamen aber im Bereich des Hochschulwesens. Das neue Gesetz brachte wieder die ersehnte akademische Freiheit, das Recht auf wissenschaftlichen Pluralismus und die Wahl der akademischen Selbstverwaltungsorgane.«

RÝDL betonte, daß auch in der Tschechischen Republik die Entwicklung keineswegs geradlinig verlaufe, zumal der neue zuständige Minister P. VOPNKA nur wenig Verständnis für Innovationen habe. Dennoch habe dieser sich gezwungen gesehen, die Diskussion zu den im Herbst 1991 präsentierten sieben Alternativ-Entwürfen zur weiteren Entwicklung des Bildungswesens *öffentlich* zu führen.

Die von ihren Grundgedanken und auch strukturell sehr unterschiedlichen Entwürfe könne man – so RÝDL – grob in zwei Gruppen unterteilen: zum einen »Entwürfe für eine konsequente Liberalisierung durch Eröffnung von alternativen Wegen und mit dem Bemühen, die Strukturen so offen und flexibel zu halten, daß auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert werden kann. Zum anderen Entwürfe, die letztlich nur eine konsequente Verteidigung der traditionellen, zentralistischen Linie bezüglich Lehrpläne, Verwaltung, Leistungsanforderungen, staatlicher Kontrolle usw. darstellten. Daneben hätten auch Repräsentanten des nichtstaatlichen Bildungswesens ihre eigenen Entwürfe in der Öffentlichkeit vorgestellt. Grundlegende Veränderungen seien auch im Bereich der Bildungs- bzw. Schulverwaltung in Gang gesetzt worden: Nach 1989 »wurden alle Stufen der Schulaufsicht und Lehrerkontrolle beseitigt und ein neues Konzept der Schulinspektion herausgearbeitet. Die heutige Situation sieht wie folgt aus: Die Schulaufsicht ist grundsätzlich vom Staat getrennt und tritt als souveränes gesellschaftliches Organ auf. Von Lehrern nominierte Kandidaten werden nach Wettbewerben zu Inspektoren ernannt. Der Schulinspektor soll die pädagogische Freiheit des Lehrers respektieren und eher als Berater dienen. Die Schulaufsicht ist weiter für die Kontrolle des Wirtschaftsbereiches der Schule zuständig und für die Kontrolle der Gesetzmäßigkeit des Schullebens. Die Lehrerangst vor den Aufsichtsorganen gehört langsam der Vergangenheit an. Die Schulinspektoren arbeiten mit methodischen Fachkommissionen und Institutionen für die Lehrerweiterbildung eng zusammen. Jede Schule, ob öffentlich oder privat, erhält staatlicherseits eine Grundfinanzierung und ist finanziell autonom. Diese Autonomie ermöglicht es der Schule, die zugeteilten Finanzmittel selbst zu verwalten.«

Das tschechische Bildungswesen sei auch in seinen Strukturen grundlegend verändert worden: »Der Vorschulbereich ist stark abgebaut worden, auch wenn selbst aktuell noch fast alle Kinder ein Jahr vor der Einschulung den Kindergarten besuchen. Anstelle der früheren Einheitsschule gibt es heute eine Primarstufe mit vier oder fünf Klassen und eine Sekundarstufe I mit vier oder fünf Klassen, letztere stark differenziert. Neu ist auch, daß im Rahmen der Sekundarstufe I schon der Übergang in die Gymnasialstufe gewählt werden kann, und zwar ab der 6. oder 7., der 8. oder der 9. Klasse. Die Vielfalt der Schultypen, die sich inzwischen herausgebildet hat, umfaßt sowohl Primarschulen mit integrierter Vorschuleinrichtung, dann 6- bis 8jährige Lyzeen oder Gymnasien, erste Versuche zu einer 13jährigen Oberschule, darunter die drei Waldorfschulen. Ferner gibt es verschiedene Schwerpunktsetzungen in der Sekundarstufe I: Neben klassischen und Realgymnasien gibt es Handels- und Kommerzfachschulen, Haushaltsfach- und -berufsschulen, sozialpädagogische Fachschulen, Touristikfachschulen, Schulen mit fremdsprachlichem Profil sowie eine deutsche Grundschule und ein deutsches, ein englisches und ein italienisches Gymnasium.«

Ebenso habe sich der Berufsbildungsbereich stark verändert. Aktuell dominiere hier die Frage, ob statt der staatlichen Berufsschulen nicht stärker private Berufsschulen geschaffen werden sollten, bzw. ob die Berufsschulen nicht großenteils in Fachoberschulen und Gymnasien umgewandelt werden sollten, denn die Chancen der aus staatlichen Berufsschulen kommenden Absolventen auf dem Arbeitsmarkt seien nicht besonders gut.

Zur inneren Schulreform führte K. RÝDL aus, daß gegenwärtig jede Schule ihr eigenes didaktisch-methodisches Profil haben und sich auch weltanschaulich unterscheiden könne. So gäbe es zahlreiche von Kirchen getragene Schulen (nicht nur katholische, wie einige befürchtet hatten); insgesamt hätten 20 Religionsgruppen bzw. Kirchen bisher Schulen einrichten können.

Was die Inhalte angehe, so seien vor allem folgende Veränderungen bemerkenswert: die Abschaffung der Fächer Marxismus-Leninismus und Wehrerziehung sowie der »Marxistischen Philosophie« als Grundlage aller Fächer; die Zulassung des Religionsunterrichts, die gleichgewichtige Behandlung aller Fremdsprachen, die Möglichkeit, auf fakultativer Basis weitere Fächer anzubieten. »Die Lehrer können den Stoff ihres Unterrichts bis zu 30% selbst bestimmen; frei sind sie auch in der Wahl ihrer Methoden und der Organisation ihres Unterrichts. Verändert haben sich auch das Notensystem und die Prüfungsformen, geblieben sind jedoch die vierteljährlichen, streng kontrollierten schriftlichen Arbeiten. Noch geht der Kampf für die Humanisierung der Schule weiter.« Die Lehrer der staatlichen Schulen fühlten sich jedoch noch immer stark eingeengt. Aber auch hier bewege sich einiges: »Ungefähr 1.000 Regelschullehrer haben eine freie Bewegung für sogenanntes »engagiertes Lehren« ausgebildet – PAU (Freunde engagierten Lehrens) – und während der regelmäßigen Treffen diskutieren sie aktuelle Themen und tauschen eigene Erfahrungen und schriftliche Arbeitsergebnisse unter sich aus.«

Die didaktische und methodische Unterrichtsvielfalt zwingt Lehrer und Schüler dazu, ihre traditionellen Rollen (Objekt – Subjekt, Lernender – Lehrender oder Befehlgebender – Folgeleistender usw.) von Grund auf zu verändern. »Diesen mühsamen Prozeß, der tief mit der Umgestaltung des Denkens verflochten ist, zu verwirkli-

chen, bedeutet auch, den Betroffenen einen angemessenen Zeitraum für das Erleben der neuen Situation zu sichern, und das ist in der jetzigen ... Periode nicht leicht.«

Abschließend ging RÝDL auf die Frage ein, ob es richtig sei, »daß von allen post-sozialistischen Ländern die Tschechische Republik die besten Voraussetzungen für eine schnelle Umstrukturierung und den Umbau der Gesellschaft zugunsten eines demokratischen und pluralistischen Landes mitbringe; folgende positive Maßnahmen sprächen aus seiner Sicht dafür:

- »–grundsätzliche gesetzliche Beseitigung der Säulen des sozialistischen Schulwesens;
- Ausbildung der Rahmengesetzgebung für die Entstehung nichtstaatlicher Schulen;
- Herausbildung von Freiräumen für Initiativen von unten;
- unbeschränkte Möglichkeiten für die internationale Zusammenarbeit einzelner Schulen.

Wenn man das tschechische Schulwesen mit anderen post-sozialistischen vergleichen will, lassen sich nicht nur unterschiedliche, sondern auch gemeinsame Tendenzen feststellen, so z.B.:

- die fast hartnäckigen Bemühungen des Staates, die Pluralität im Bereich des Schulwesens von außen zu forcieren, von innen aber zu beschränken;
- wegen der scheinbar höheren Effektivität die zentrale Verwaltung wieder zu verstärken;
- eine starke Politisierung des Bereichs Bildung und Erziehung durch die Interessen der führenden politischen Parteien;
- Bildung und Erziehung wegen der sehr langen Amortisationszeit der Investitionen nicht zu den effektivsten Produktionsbereichen der Zukunft zu zählen;
- ein mühsamer und langsamer Übergang von der Befehlspolitik von oben zur Initiative von unten;
- die Umstrukturierung des Schulwesens zugunsten der Zwischenstufen aufgrund des Bedarfs des freien Marktes;
- die Ungewohnheit für die betroffenen Menschen, die eigene Initiative durchzukämpfen und zu verteidigen.«

Die Zukunft des tschechischen Bildungs- und Erziehungswesens schätzte RYDL positiv ein. »In den nächsten Jahren wird das neue Schulgrundgesetz erwartet, das mit westeuropäischen Ländern vergleichbare Bedingungen bringen möchte, und langsam verbessert sich auch der materielle Hintergrund des Schulwesens auf allen Stufen. Mehr Unabhängigkeit und Erziehungs- und Bildungsfreiheit für jedes Kind zu gewinnen, hängt schon heute in bedeutsamem Maße auch von der Initiative der Eltern und Lehrer ab. Je mehr das Denken umgebaut wird, desto schneller werden Erziehung und Bildung der ganzen Gesellschaft dienen.«

Bildungsreform im größeren Europa – das Beispiel Ungarn

Zum Thema »Marktwirtschaft und Bildungsreform« referierte KATALIN R. FORRAY (Budapest). Insofern Ungarn schon zu einem früheren Zeitpunkt als die anderen mittel- und osteuropäischen Länder zur Marktwirtschaft übergegangen sei, stelle sich

die Frage, ob die Umwandlung des Bildungssystems hier schon ein anderes Stadium erreicht habe. In ihrer Antwort auf diese Frage stellte KATALIN FORRAY gleich eingangs fest, daß Ungarn nur in dem Sinne weiter sei, als das gesamte Bildungswesen sich noch immer in der Umstrukturierung befinde. Von einer Bildungsreform im engeren Sinne könne man jedoch nicht sprechen, insofern auch in Ungarn die Bildungsgesetzgebung und die Reformansätze hinter den wirtschaftlichen und sozialen Prozessen hinterherhinkten. Sie stellte zunächst die frühere Struktur des ungarischen Bildungssystems vor, um dann im folgenden die wichtigsten Veränderungen vor und nach 1989 aufzuzeigen – Veränderungen wie z.B. die Abschaffung des Russischen als Pflichtfremdsprache oder die Schaffung der gesetzlichen Grundlage für die Errichtung privater Schulen. Beides wertete sie als »Zugeständnisse an das »Bildungsbürgertum«, die einen »reinen Konkurrenzkampf« unter den einzelnen Schulen auf dem freien Markt« auslösten, der noch andauere.

Zu den gesetzlichen Grundlagen der Umstrukturierung des Bildungswesen führte KATALIN FORRAY an, daß die neuen Bildungsgesetze (das Volksbildungs-, das Berufsbildungs- sowie das Hochschulgesetz) erst spät, im Januar 1994, verabschiedet worden seien, und daß sie erst im September 1994 in Kraft treten würden, zu einem Zeitpunkt, wo möglicher- bzw. pikanterweise – wie FORRAY formulierte – eine dann neue Regierung die Gesetze der alten umsetzen müsse. Zuvor seien jedoch eine Reihe von Gesetzen für die untere Ebene verabschiedet worden, die schon zu erheblichen Veränderungen im Bildungsbereich geführt hätten, so z.B. das »Ortsverwaltungs-gesetz – ein Gesetz, das die zentrale Steuerung des Bildungssystems aufgehoben hat. Es verpflichtet die neugewählten Ortsverwaltungen, selbst für Bildung und Erziehung ihrer Bevölkerung zu sorgen, entweder indem die Kommune als Schulträger auftritt, oder indem sie anderen – z.B. Kirchen oder Stiftungen – dieses Recht überträgt. Dabei haben die Ortsverwaltungen freie Hand, welche Schulform sie einführen wollen. Zugleich ist zu beachten, daß die Kirchen inzwischen wieder ihren Besitz, also auch die ehemals kirchlichen Schulen, zurückbekommen können – allerdings nur die Gebäude, nicht den Boden.«

Die Hauptleidtragenden der Reform heute seien die Berufsschüler; es mangelt an Ausbildungsplätzen wie auch an adäquaten Schulen, seitdem die Betriebe privatisiert worden sind. Desgleichen fehle es an Studienplätzen (ein Mangel, auf den KÜPPER schon aufmerksam gemacht hatte). Allerdings wies FORRAY auf die zahlreichen (anstehenden) Neugründungen privater Hochschuleinrichtungen hin. »Die Grundstruktur des ungarischen Bildungswesens sieht zur Zeit wie folgt aus: Die Schulpflicht beginnt mit dem 5. Lebensjahr. Dies zwingt die Ortsverwaltungen dazu, zumindest für die 5jährigen ein Angebot im traditionellen vorschulischen Bereich bereitzuhalten, während generell die Tendenz dahingeht, Kindergartenplätze abzubauen. Die 8jährige allgemeinbildende Schule ist in eine Unterstufe (Klasse 1 bis 4) und eine Oberstufe (Klasse 5 bis 8) geteilt; letztere ist weiterhin als Oberstufe für alle umstritten. Den Anschluß bilden das Gymnasium als hochschulvorbereitende Einrichtung, die stark ausdifferenzierte Fachmittelschule, die sowohl einen allgemeinbildenden wie einen beruflichen Abschluß bietet und bisher der meistgewählte Typ war, und die Berufsschule (Teilzeitschule), die allerdings dadurch stark geschwächt worden ist, daß sie keine Betriebe mehr hat, mit denen sie eng kooperieren könnte. Neu ist die Fachschu-

le; sie vermittelt jedoch keinen qualifizierten Abschluß und stellt eher einen Übergang zwischen Berufsschule und Schulpflicht oder Arbeitslosigkeit dar. Was den tertiären Bereich angeht, so wird weiterhin zwischen Hochschulen und Universitäten unterschieden. Es sind in den letzten Jahren – gerade auch aus privater Initiative – eine Reihe neuer Hochschulen entstanden, z.T. mit guten Chancen, als Universitäten anerkannt zu werden.«

Zwei Neuerungen hob KATALIN FORRAY besonders hervor: Die – nicht unumstrittene – Verlängerung des Gymnasiums nach unten, was bedeute, »daß eine zunehmende Zahl von Gymnasien sich als 6- oder auch 8jährige Schulen organisieren und damit dazu beitragen, die gemeinsame Oberstufe der allgemeinbildenden Schule aufzubrechen, mit der Folge, daß eine frühzeitige Selektion der Schülerschaft erfolgt.« Die zweite Neuerung ist die Verlängerung der allgemeinbildenden Schule nach oben, »insofern eine Vielzahl von Schulen ein 9. und 10. Schuljahr einführen. Die Schüler dieser Schuljahre rekrutieren sich aus denjenigen, die keine der anderen weiterführenden Schulen besuchen können. Sie bekommen eine fachspezifische Ausbildung, d.h. außer in allgemeinbildenden Fächern werden sie in Hauswirtschaft oder Landwirtschaft oder in bestimmten Handwerksfächern unterrichtet. Diese Schulbildung genießt kein großes Ansehen, aber das Angebot sichert die Existenz der Schulen und die Arbeitsplätze der Lehrer.« Letztlich – so KATALIN FORRAYs Fazit – führt die Verlängerung des Gymnasiums zur Herausbildung einer »Restschule« – kein ungefährlicher Trend. In ihren Schlußbemerkungen hielt KATALIN FORRAY drei positive Momente fest, die allerdings zugleich durchaus auch kritisch zu sehen seien: Zum einen hob sie das innovative Potential der Ortsverwaltungen, der Kirchen und auch einzelner Schulen hervor und die dadurch ausgelöste Diversifizierung des Bildungswesens; zum zweiten führe die Jugendarbeitslosigkeit zu einer Aufwertung der allgemeinen Bildung und der Vollzeitschulen, d.h. »Jugendliche, die früher schulmüde waren, sehen sich aufgrund der Umstände besser in der Schule aufgehoben«, und zum dritten sei eine Steigerung des Interesses an Bildung zu beobachten, vor allem im Bereich der Fremdsprachen (und zwar vom Kindergarten bis zur Hochschule) und im Bereich der neuen Technologien, und – davon nicht unabhängig – lasse sich eine Aufwertung des Lehrerberufs feststellen, was sich auch in der veränderten Zusammensetzung der Lehramtstudierenden bemerkbar mache.

Zum Abschluß des Symposions sprach SABINE MANNING (Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft) über »Westeuropa im Blickfeld ostdeutscher Bildungsforscher«², im Blickfeld derjenigen also, die, wie SABINE MANNING erläuterte, »als letzte unter den mittel- und osteuropäischen Fachkollegen von der gesellschaftlichen Umwälzung erfaßt wurden oder an ihr teilhatten, und als erste den Anschluß an das westliche Europa erhielten«. Die dem Vortrag vorangestellte These lautete: »daß die spannungsvolle Annäherung an den Forschungsgegenstand Westeuropa einen besonderen Erkenntnisgewinn und ein aktives Verhältnis zur Europäischen Union hervorgebracht« habe. Sie führte diese These aus, indem sie an ausgewählten Untersuchun-

2 Insofern dieser Beitrag relativ leicht zugänglich ist, da er zum einen in einer vollständig ausformulierten Fassung vorliegt, und zum anderen die Verfasserin zu diesem Thema mehrfach publiziert hat, beschränke ich mich bei der Wiedergabe auf das Notwendigste.

gen zur Bildungspolitik in Westeuropa drei Phasen unterschied und diese unter dem Gesichtspunkt des Wandels der Zielsetzungen und der Methodik erläuterte.

Für die erste Phase wählte sie als Beispiel die Studie über die Hochschulpolitik der Europäischen Gemeinschaft von 1985, die noch weitgehend im Zeichen der Systemauseinandersetzung erstellt worden sei. »Die Studie widerspiegelte Veränderungen in der Beurteilung Westeuropas gegen Mitte der 80er Jahre. Noch waren die vorangegangenen Stagnationsphasen der westeuropäischen Integration im Blickfeld, interpretiert als Bestandteil der »allgemeinen Krise des Kapitalismus«. Doch einige Analysen wiesen bereits auf Anzeichen eines neuen Aufschwungs mit Herausforderungen für das sozialistische System hin«, so z.B. die Hervorhebung der Tatsache, daß der Europagedanke in der Bildung sich positiv auf die Integrationsbemühungen auswirke. Allerdings sei ein entsprechender Vergleich mit den Entwicklungen im RGW-Bereich abgeblockt worden.

Für die zweite Phase griff sie auf zwei Aufsätze aus der *Vergleichenden Pädagogik* von 1990 zurück, in denen mit Bezug auf die Einheitliche Europäische Akte eine Neubewertung der europäischen Bildungspolitik angestrebt wurde. Sie kennzeichnete diese beiden Aufsätze als Beispiele für einen Wandel in der Sichtweise: »Ganz eindeutig zielen die Beiträge darauf ab, die noch verbreiteten Vorstellungen von Krisenhaftigkeit und ökonomischer Enge des Integrationsprozesses zu überwinden und die Dynamik dieser Entwicklungen in Westeuropa zu veranschaulichen.«

Die dritte Phase überschrieb sie mit »Wissenschaftliche Begleitung und Partnerschaft«. Als Beispiel für diese nach der »Wende« einsetzende Phase wählte sie zwei Forschungsprojekte ihres Instituts: ein Projekt der wissenschaftlichen Begleitung zur »Einführung der EU-Bildungsprogramme, wie ERASMUS, LINGUA und PETRA, in den neuen Bundesländern, untersucht in Zusammenhang mit der Umgestaltung des ostdeutschen Bildungswesens«, und ein zweites, im Rahmen einer westeuropäischen Forschungsk Kooperation laufendes, zum Thema »Module in der beruflichen Erstausbildung«. Als Besonderheit hob sie den »kritischen Abstand der ostdeutschen Bildungsforscher zum bundesdeutschen Bildungssystem« hervor und »die Aufgeschlossenheit für ein Thema (Module), das in der bundesdeutschen Berufsbildungsforschung weitgehend tabu« sei.

Die Jahrestagung der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft 1995 wird eine der hier an den Länderbeispielen diskutierten Thematiken wieder aufgreifen, und zwar die Frage des Verhältnisses von Demokratisierung und Privatisierung des Bildungswesens im europäischen bzw. internationalen Vergleich.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgscommende 26, 48143 Münster

Symposion 7

Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegenwärtige Situation

Vorwort

Das Symposion wurde von JÜRGEN SCHRIEWER und HEINZ-ELMAR TENORTH vorbereitet in der Absicht, den Ertrag und die Ergebnisse, Theorien und Methoden der empirischen Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft zu erörtern. Von den insgesamt acht Beiträgen werden hier leicht gekürzt zwei Abhandlungen über nationale Entwicklungen, die nicht im Zentrum der bisherigen Diskussion standen.

GEDIMINAS MERKYS

Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR

1. Zur Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft in Rußland

Um die Jahrhundertwende entwickelten sich Psychologie und Pädagogik in Rußland unter traditionsreichen natur- und geisteswissenschaftlichen Voraussetzungen, die durch den damals relativ günstigen Zustand der russischen Ökonomie und Kultur positiv beeinflußt wurden. In dieser Zeit war Rußland ebenso wie deutschsprachige und angelsächsische Länder (DEPAEPE 1993) auch ein selbständiges Zentrum intensiver Forschung im Bereich der empirischen (experimentellen) Psychologie und Pädagogik. Doch ist dieser Aspekt der Geschichte der Erziehungswissenschaft in Rußland zur Zeit immer noch nicht genügend erforscht, weder in der westlichen noch in der sowjetischen Historiographie der Erziehungswissenschaft. Mit meinem Beitrag versuche ich daher, einige weiterführende Hinweise zu geben.

Ein führender Begründer der russischen experimentellen und pädagogischen Psychologie war NIKOLAJ N. LANGE (1858–1921) (LANGE 1882, 1893), der längere Zeit

als Assistent bei W. WUNDT gearbeitet hatte. Eine ähnlich starke Auswirkung hatten die Aktivitäten des russischen Physiologen, Neuropathologen, Psychiaters und Psychologen WLADIMIR M. BECHTEREW (1857–1927) (BECHTEREW 1923). BECHTEREW war der Begründer der »Zeitschrift für Psychologie, kriminale Anthropologie und Hypnotismus«, die 1904 zum ersten Mal erschien und seit 1912 unter dem Titel »Zeitschrift für Psychologie, kriminale Anthropologie und Pädologie« herausgegeben wurde. Einen wichtigen Beitrag zur pädagogischen Psychologie in Rußland leistete auch der Psychologe ALEXANDER P. NETSCHAJEW (1870–1948) (NETSCHAJEW 1908, 1912, 1915, 1930) – Begründer und Herausgeber der »Bücher der pädagogischen Psychologie« (1–11, 1905–1910) und der »Jahresschrift für experimentelle Pädagogik« (1905–1914). Er gilt als der wichtigste Initiator der »Allrussischen Tagungen für pädagogische Psychologie« (1906 und 1909) und für »Experimentelle Pädagogik« (1910, 1913, 1916). Zur Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft in Rußland hat schließlich auch der Arzt und Psychologe F. LASURSKIJ (1874–1917) (LASURSKIJ 1900, 1913, 1918), aktiver Organisator der erwähnten allrussischen Tagungen und Begründer der Methode des natürlichen Experimentes, beigetragen.

2. Allgemeine Charakteristik der empirischen Erziehungswissenschaft in der ehemaligen UdSSR

Eine tiefe Veränderung hat die russische Pädagogik während des sowjetischen Zeitalters erlebt. Schon 1918, aufgrund der Initiative von P.N. LEPESCHINSKIJ, wurden die »Öffentlichen Versuchsbehörden des Kommissariates für Volksbildung der Russischen Sowjetischen Föderativen Sozialistischen Republik (RSFSR)« gegründet. Eine der wichtigsten Aufgaben dieser Behörden war die Entwicklung neuer Methoden von Erziehung und Lehre und ihre praktische Erprobung. Im Jahre 1925 arbeiteten schon 24 zentrale und mehr als 100 örtliche pädagogische Versuchsbehörden. Einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der damaligen Pädagogik leistete die von STANISLAW T. SCHAZKIJ 1919 gegründete und geleitete sogenannte Erste Versuchsstation für Volksbildung. Einige dieser Einrichtungen hatte damals auch der amerikanische Pädagoge und Philosoph J. DEWEY mit seinen Mitarbeitern besucht und sehr positiv bewertet.

In dieser Zeit entwickelte sich ein Netz von pädologischen Forschungsanstalten, 1927 fand die Konferenz und 1928 die Tagung der Pädologen statt, von 1928 bis 1932 wurde die Zeitschrift »Pädologie« herausgegeben. Mit den Problemen der Pädologie waren u.a. Wissenschaftler wie M.J. BASOW, P.P. BLONSKIJ, W.M. BECHTEREW, A.B. SALKIND, G.I. ROSOLIMO, A.P. NETSCHAJEW, L.S. WYGOTSKIJ beschäftigt. Es gab intensive Diskussionen über den Gegenstand der Pädologie und Auseinandersetzungen zwischen ihren Hauptströmungen, der biologischen und soziologischen Richtung. Aber die gewaltsame Einführung und Verbreitung des ideologischen Monopolismus, die wachsende Tendenz zur totalen Kontrolle des sozialen und wissenschaftlichen Lebens durch den Staat, haben eine positive Entwicklung der Erziehungswissenschaft verhindert. Unter der direkten oder indirekten Verfolgung befanden sich zeitweilig berühmte sowjetische Sozial- und Verhaltenswissenschaftler wie z.B. BECHTEREW,

BLONSKIJ, RUBINSTEIN, SCHAZKIJ und WYGOTSKIJ. Viele Pädagogen wurden verhaftet und ihre Lehre wurde unterdrückt. Eine besonders große Auswirkung auf die Entwicklung der sowjetischen Erziehungswissenschaft hatten die direktiven Anordnungen des Zentralkomitees der Allrussischen Kommunistischen Partei (Bolschewiki) vom 5. September 1931 »Über die Grund- und Mittelschule«, sowie vom 4. Juli 1936 »Über die pädologischen Verdrehungen«. Aufgrund der Verordnung des Sowjets der Volkskommissare der RSFSR vom 20. April 1937 wurden alle Öffentlichen Pädagogischen Versuchsbehörden in die gewöhnlichen öffentlichen Schulen eingegliedert. Die empirisch-diagnostische und experimentelle Erforschung des Verhaltens und der Schulleistungen wurde fast völlig verboten und brutale ideologische Eingriffe in den Inhalt der pädagogisch-psychologischen Theorien vorgenommen.

Meiner Meinung nach hat diese Einstellung zu den empirischen Sozial- und Verhaltenswissenschaften einschließlich der Pädagogik aber tiefere Gründe als nur die zeitweilige politische Laune der damaligen Sowjetregierung, u.a:

Philosophisch-weltanschauliche Gründe: Die empirischen Sozial- und Verhaltenswissenschaften waren unter anderem unter der Wirkung des Positivismus entstanden, der das Ideal einer von der Metaphysik befreiten Wissenschaft postulierte und zur Anwendung der exakten naturwissenschaftlichen Methoden auch in den Humanwissenschaften aufrief. Eine deideologisierte und ernsthafte Auseinandersetzung des sowjetischen Marxismus mit der positivistischen Tradition war für ihn philosophisch problematisch und weltanschaulich gefährlich – sie unterblieb deshalb.

Theoretisch-methodologische Gründe: Im sowjetischen Marxismus und in der sowjetischen Psychologie wurde die Persönlichkeit als Produkt der gesellschaftlichen, besonders der ökonomischen Beziehungen definiert. Dabei spielen in der Entwicklung der Persönlichkeit nicht soziale oder genetische (biologische) Faktoren eine grundlegende Rolle, sondern die eigene Aktivität und Handlung des Individuums. Die Hauptfaktoren der Erziehung und der Entwicklung gemäß diesem Paradigma sind (1) aktive selbständige, besonders kognitive Handlungen der Lernenden und (2) die führende Rolle des Pädagogen als Organisator und Leiter der zielgerichteten Aktivitäten der Lernenden. Deswegen wurde bei der Lösung eines für die Erziehungswissenschaft und die Praxis fundamentalen Dilemmas – Erziehung oder Entwicklung – in der sowjetischen Pädagogik immer die Priorität der Erziehung betont. Doch setzte die damalige Testtheorie und Praxis fast obligatorisch voraus, daß die psychischen Eigenschaften des Individuums (intellektuelle, kognitive Fähigkeiten) relativ konstant und hauptsächlich genetisch vererbte Parameter seien. Eine »objektive« Selektion und Gruppierung der Lernenden wurde deswegen als prioritäre Aufgabe der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft definiert. Eine solche Position widersprach aber den konzeptuellen und methodologischen Einstellungen der sowjetischen Psychologie und Pädagogik.

Ideologisch-politische Gründe: Die Kinder von Arbeitern und armen Bauern (also die Kinder der »hervorragenden Klassen«) nahmen in der Regel auf den standardisierten Testkurven der pädologischen Untersuchungen einen offensichtlich ungünstigen Rangplatz ein; die Kinder aus höheren Schichten (die laut der Revolutionstheorie expropriert oder umerzogen sein sollten) zeigten in den Tests dagegen bessere

Leistungen. Es wurde argumentiert, daß die Tests – besonders Schulleistungstests – ein Selektionsinstrument seien, das der reaktionären Bildungspolitik des kapitalistischen Staates und den klassischen Interessen der Großbourgeoisie entspräche. Zwar haben später die sowjetischen Experten mehrere ausländische Tests adaptiert sowie Tests selbständig entwickelt, doch galt die offizielle Aversion der sowjetischen Erziehungswissenschaft fast bis zum Untergang der UdSSR.

Nach den direktiven Anordnungen Mitte der 30er Jahre hatte die empirische Erziehungswissenschaft in der UdSSR keine unmittelbare institutionelle Basis mehr (z.B. in Gestalt von Zeitschriften, Tagungen, Instituten). Sie hatte ihren ehemals starken Status unwiederbringlich verloren. Ein Paradox besteht aber darin, daß trotz der genannten Bedingungen die sowjetischen Erziehungswissenschaftler und pädagogisch orientierten Psychologen anerkannte Forschungsleistungen erreicht haben. Und das gilt in fast gleicher Weise für alle Generationen, für die frühere, BLONSKIJ, MAKARENKO, SCHAZKIJ, WYGOTSKIJ, die mittlere, ELKONIN, GALPERIN, SANKOW, sowie für die gegenwärtige, BABANSKIJ, DAWYDOW u.a. Dieses Phänomen wartet noch auf seine Analyse im Rahmen einer kulturorientierten Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Doch ist es heute schon möglich, einige vermutliche Ursachen dieses Phänomens zu nennen, und zwar (1) die verhältnismäßig günstigen Startbedingungen in der Entwicklung der russischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Psychologie am Anfang des 20. Jahrhunderts, sowie (2), paradoxerweise, die Tatsache, daß der methodologische Monopolismus nicht nur eine einschränkende Rolle gespielt hat, sondern die fachübergreifende Konzeptualisierung der Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft auch günstig beeinflusste.

Philosophische Dogmen des dialektischen Materialismus hatten für die pädagogische Psychologie und die Erziehungswissenschaft die Funktion der Axiomatik und des fachübergreifenden Paradigmas übernommen. Die Gegenstandsbereiche der Psychologie und der Pädagogik wurden damit zwar theoretisch beschränkt, aber in dem streng definierten paradigmatischen Raum relativ kontinuierlich, grundlegend und auch erfolgreich erforscht. Im Vergleich mit dieser dogmatisch axiomatisierten und »disziplinierten« sowjetischen Tradition sehen die westlichen analogen Theorien wie eklektische, multiparadigmatische Formationen ohne gemeinsamen konzeptuellen Rahmen aus. Ein solches fachübergreifendes Rahmenkonzept war in der westlichen Erziehungswissenschaft und Psychologie, die sich unter den Bedingungen eines freien theoretisch-methodologischen Pluralismus entwickelten, kaum möglich. Ein Hindernis dafür war auch die positivistische Tradition, in der alle von der unmittelbaren empirischen Referenz entfernte Konzeptualisierungsbemühungen als Metaphysik galten und für methodologisch unkorrekt erklärt wurden.

Die Erfahrung im Bereich der empirisch-experimentellen Forschung ist bei der sowjetischen Erziehungswissenschaft dennoch vergleichsweise arm, weil wegen der ideologischen Barrieren Forschungen dieser Art nicht akzeptiert wurden. Einige Ergebnisse wurden zwar im Bereich der fachübergreifenden Arbeit der Erziehungswissenschaft erbracht, unter der Wirkung der dialektisch-materialistischen methodologischen Norm der »Praxis als Kriterium der Wahrheit« aber wesentlich beschränkt. Die sogenannte »Versuchsarbeit« wurde in der sowjetischen Erziehungswissenschaft

zwar als hochwertige Vorgehensweise anerkannt, aber die einschlägigen Bemühungen dieser Arbeit waren nicht empirisch-analytisch (quantitativ), sondern mehr phänomenologisch und praxeologisch (qualitativ) orientiert. Die dabei dominierende wissenschaftshistorische und kulturvergleichende Sicht ist aber für die gegenwärtige Methodologie der Erziehungswissenschaft aktuell, die sich für inhaltliche Interpretation (Hermeneutik) und Theoriebildung interessiert sowie für qualitative Methoden. In epistemologisch ähnlicher Gestalt und unter den spezifischen historisch-kulturellen Entwicklungsbedingungen war dies schon lange in der Forschungspraxis erprobt.

Institutionell wurde die Erziehungswissenschaft in der ehemaligen UdSSR an Lehrstühlen für Pädagogik und Psychologie der Universitäten und in pädagogischen Instituten (Hochschulen) vertreten. Außerdem hatte jede Sowjetrepublik in der Regel beim Ministerium für Volksbildung sein eigenes Forschungsinstitut für Pädagogik. Doch war die wichtigste Aufgabe der Universitäten und der pädagogischen Institute nicht die Forschung, sondern die Lehre. Die genannten Forschungsinstitute für Pädagogik in den einzelnen Republiken waren kaum selbständig, sondern dienten mehr als Filialen des Ministeriums und seiner konjunkturrell schwankenden Interessen. Deswegen spielte die im Jahre 1943 gegründete Akademie der pädagogischen Wissenschaften der RSFSR immer eine führende institutionelle Rolle in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Sie wurde 1966 in der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der UdSSR reorganisiert und war die größte erziehungswissenschaftliche Forschungsbehörde der Welt. Die Akademie bestand aus einem Netz zentral geleiteter, aber relativ autonomer Forschungsinstitute (z.B. für allgemeine Pädagogik, für allgemeine Probleme der Erziehung, für Inhalte und Methoden der Lehre, für Erwachsenenbildung, Vorschulbildung, Berufsbildung, Kunsterziehung oder »Defektologie«, d.h. Sonderpädagogik), deren wichtigste Funktion die Forschung, besonders die Grundlagenforschung war.

Eine relativ ständige Orientierung an der empirisch-analytischen Forschung war z. B. für das Institut für Allgemeine und Pädagogische Psychologie oder das Institut für Physiologie der Kinder und Jugendlichen typisch. Es gab auch eine bestimmte Gruppe von Erziehungswissenschaftlern, die mit ihren Nachfolgern und Schülern verhältnismäßig häufig mit empirisch-analytischer Forschung beschäftigt waren, z.B. S. ARCHANGELSKIJ, J. BABANSKIJ, W. DAWYDOW, A. MARKOWA, W. MICHEJEW, W. MUCHINA, N. TALYSINA, G. VOROBEJEW, u.a. Eine stärkere Neigung zum empirisch-analytischen Paradigma hatten auch Erziehungswissenschaftler aus den ehemaligen Baltischen Sowjetrepubliken, z.B. B. BITINAS, S. KREGZDE, A. KYWERIALG, CH. LIIMETS, J. MIK, J. VAITKEVICIUS.

Im Bereich der Pädagogik wurden auch wissenschaftstheoretische und methodologische Forschungen durchgeführt, die für das empirisch-analytische Paradigma wichtige Ergebnisse lieferten. Hier muß aber berücksichtigt werden, daß der Begriff »Methodologie« in der sowjetischen Erziehungswissenschaft extrem oft und dazu noch vieldeutig gebraucht wurde. Zur Bestimmung dieses Begriffes wurden (1) die Werke von Klassikern des Marxismus-Leninismus und die aktuellen Partei-Dokumente der KPdSU gerechnet, (2) grundlegende inhaltliche Aspekte der anerkannten philosophischen, psychologischen und pädagogischen Theorien und (3), d.h. auf dem letzten Rangplatz, die konkreten Fragen der pädagogischen Wissenschaftstheorie und

Methodenlehre. Im zuletzt genannten Sinne haben im Bereich der pädagogischen Methodologie nur wenige Forscher dauernd gearbeitet. Dazu gehören WOROBJOW (1982, 1989), BITINAS (1971), GERSCHUNSKIJ (1989) KRAJEWSKIJ/POLONSKIJ (1988, 1989, 1992), MICHEJEW (1987), SHURAWLIOW (1990), TSCHEREPEANOW (1991), SAGWIASINSKIJ (1980) und einige andere.

In der westlichen Tradition der Methodologie der Sozial- und Verhaltenswissenschaften, die sich unter dem Einfluß des Positivismus entwickelte, gelten als wichtigste Gütekriterien der Forschung ihre Validität, Reliabilität und Objektivität. Als wichtigste methodologische Prozedur hat sich die Verifikation bzw. Falsifikation der vorher entwickelten Hypothesen etabliert. Neben unstreitbaren Vorteilen hat eine solche Position einen offensichtlichen Nachteil. Er besteht darin, daß diese Kriterien formal und inhaltlich von den kontextuellen und heuristischen Aspekten der konkreten Forschung relativ entfernt sind.

Als methodologische Gütekriterien der pädagogischen Forschung definierte deshalb KRAJEWSKIJ (1989, 1992) folgende Parameter: das Problem, das Thema, die Aktualität, das Objekt der Forschung und sein Gegenstand, das Ziel, die Aufgaben, die Hypothese der Forschung, die Leitthesen des Forschungsergebnisses, die wissenschaftliche Neuheit, die wissenschaftliche (theoretische) und die praktische Bedeutsamkeit der Forschung. Diese Parameter finden bei KRAJEWSKIJ eine ausführliche Interpretation, und zwar vom Gegenstand der Pädagogik aus, und sie bieten, so die Konzeption, im Zusammenhang prinzipiell eine Möglichkeit, die Qualität pädagogischer Forschung in allen Phasen ihrer Entwicklung einzuschätzen. Auf Grund einer Inhaltsanalyse von Dissertationen, Habilitationsschriften, Monographien, Aufsätzen und Forschungsberichten (insgesamt 15.000 Dokumente) hat schließlich POLONSKIJ (1988) als qualitative Bewertungskriterien der pädagogischen Forschung: »Wissenschaftliche Neuheit«, »Wissenschaftliche Bedeutsamkeit« und »Praktische Bedeutsamkeit« definiert und eine entsprechende Bewertungsmethodik vorgeschlagen.

3. Ergebnisse einer Untersuchung über die empirische Pädagogik in der ehemaligen UdSSR

Im Rahmen einer vierjährigen (1989–1992) Forschung am Institut für Theoretische Pädagogik und Internationale Bildungsforschung (Russische Bildungsakademie, Moskau) habe ich selbst eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von 165 Arbeiten durchgeführt, die in der ehemaligen UdSSR im Zeitraum vom 1981 bis 1991 im Bereich der empirischen Pädagogik als Dissertation (Dr. paed.) angenommen und an insgesamt 32 Forschungseinrichtungen angefertigt wurden. Parallel dazu wurde eine anonyme Befragung der empirisch forschenden Pädagogen durchgeführt, die im Zeitraum vom 1987 bis 1991 zum Dr. paed. promoviert haben (MERKYS 1992). Hier möchte ich die wichtigsten Ergebnisse vorstellen und die Methodik meiner Arbeit erläutern.

Die Kriterien der Inhaltsanalyse wurden als eine Verbindung von (a) Information, die der Dissertationstext in der Regel besitzt, und (b) anerkannten und in den Lehrbüchern sowie in der Fachliteratur erläuterten methodologischen Normen und Güte-

kriterien der Sozialforschung konstruiert. Insgesamt wurde die Inhaltsanalyse mittels 64 Variablen (textuelle Indikatoren) durchgeführt, die sich in die zwei allgemeinen Kriterien »Deskriptive Charakteristik der konzeptuellen Grundlagen der Forschung« und »Deskriptive Charakteristik der induktiven-statistischen Basis der Forschung« unterscheiden und endlich zum komplexen Kriterium »Deskriptive Charakteristik der Hypothesen-Konzeption der Forschung« systematisieren lassen. Die 64 Textindikatoren wurden aufgrund einer Interpretation der möglichst typischen, authentischen Textabschnitte der Dissertationen gebildet. Durch Kombination von qualitativen und quantitativen Techniken wurde schließlich ein Index konstruiert, mit dem alle 165 Dissertationen komplett bewertet wurden. Der Fragebogen besaß 37 Items (256 Indikatoren) und war auf die methodologische Reflexion über das Forschungsergebnis der Dissertanden ausgerichtet. Mehrere grundlegende Kriterien der Inhaltsanalyse wurden je nach Möglichkeit mit den Items des Fragebogens in Beziehung gesetzt (und dieser Umstand könnte vielleicht sogar als Element der Triangulationstechnik eingeschätzt werden). 300 Exemplare des Fragebogens wurden versandt (Rücklaufquote 53%) und 121 konnten statistisch ausgewertet werden.

Einige der zentralen Ergebnisse lauten:

- 96% der untersuchten Forschungsarbeiten (n=165) besaßen in gleicher Weise folgende methodologische Merkmale: (1) Die Forscher planten eine Intervention in die experimentelle Situation; (2) Die Intervention geschah in der Absicht der Optimierung des hypothetisch geplanten Ergebnisses, oder, einfach gesagt, diese Interventionen besaßen bestimmte »Emanzipierungsaspirationen«. Damit gehören diese Arbeiten nach der sowjetischen Typologisierungstradition zum sogenannten pädagogischen »Formierungsexperiment«, ähnlich dem pädagogischen Quasi-Experiment im Feld, z.T. auch der pädagogischen Evaluations- und Handlungsforschung. Verblüffend war die Tatsache, daß unter den 165 »Experimenten« in keinem Fall die Bedingungen eines echten Laborexperiments oder eines Experiments mit Zufalls-Stichprobe (gemäß der Definition von CAMPBELL/STANLEY (1963)) erfüllt wurden; (3) Die Kausalhypothese wurde mittels eines »wenn ..., dann ...« Satzes formuliert.
- Eine andere methodologische Norm des Experiments – seine Wiederholbarkeit aufgrund eines ausführlichen schriftlichen Forschungsberichtes – war mehr oder weniger eindeutig nur bei 39% der Dissertationen realisiert worden. Bei 80% der Forschungsarbeiten wurde die Reduktion von Daten mittels einfachster Verfahren der beschreibenden Statistik (Häufigkeiten, arithmetisches Mittel etc.) durchgeführt, nur bei 20% der Dissertationen (n = 165) waren die Methoden der schließenden Statistik und Verfahren mit höherem Reduktionsniveau einbezogen worden. Mit der Kombination von qualitativen und quantitativen Techniken wurde festgestellt, daß unter den kommentierten 165 Arbeiten nur 7% ($0,07 + 0,04$, $\alpha = 0,05$) den anerkannten methodologischen Gütekriterien und Normen der empirischen Sozialforschung entsprachen. Relativ zu Forschungsthemen heißt das a) von didaktischen Forschungen – 13% ($0,13 + 0,09$, $\alpha = 0,05$), b) fachdidaktischen Forschungen – 4% ($0,04 + 0,05$, $\alpha = 0,05$), c) Forschungen im Bereich der Theorie und Methodik der Erziehung – 4% ($0,04 + 0,05$, $\alpha = 0,05$). Die Ergebnisse der anony-

men Befragung zeigten ergänzend, daß in der experimentellen pädagogischen Forschung nichtstandardisierte diagnostische Verfahren, also die Schulnoten oder ihre Äquivalente dominierten (74%, n = 121). Nur in 26% der Fälle wurden standardisierte diagnostische Verfahren einbezogen.

Insgesamt ergibt sich, daß die Dissertationen im Bereich der empirischen Pädagogik an mehreren »chronischen Krankheiten« leiden:

- An erster Stelle ist die Trivialität der Forschungsergebnisse, Probleme und Hypothesen zu nennen. So sind Ergebnisse, die dem alltäglichen fachberuflichen pädagogischen »Common Sense« oder dem geltenden anerkannten Paradigma widersprechen oder erwartungswidrige Effekte aufweisen, nur außerhalb der Stichprobe und nur bei den promovierten oder habilitierten Untersuchern zu finden. Für die Dissertationsforschungen ist die Anpassungsorientierung sehr typisch.
- Bei 9% (n = 165) der Arbeiten wird gegen das logische Gesetz der Identität verstoßen. Es gibt in den genannten Dissertationen offensichtliche logische Widersprüche zwischen dem Thema, dem Ziel, den Hypothesen und den Schlußfolgerungen der Forschung.
- Nur 3% (n = 165) der Dissertanden hatten eine gründliche Auseinandersetzung mit vergleichbaren ausländischen Autoren vorgenommen. 84% der Dissertanden hatten dies völlig vernachlässigt, 13% hatten einige ausländische Autoren lediglich formal erwähnt. Man darf schlußfolgern, daß die Isolation von der ausländischen Forschungspraxis ein typisches Merkmal der untersuchten pädagogischen Dissertationen war.
- Bei 60% (n = 165) der Dissertationen sind die axiomatischen Grundlagen der Forschung ausführlich, bei 36% zum Teil definiert und bei 4% der Dissertationen war es kaum möglich zu bestimmen, auf welchen theoretischen Leitthesen die eigene Konzeption des Forschers gebaut ist.
- Mehrere Dissertationen sind mit schon mehrmals reproduzierten und von einer Dissertation zur anderen wiederholten bibliographischen Überblicken zum Thema überfrachtet.

In diesem Kontext wären zweifellos auch methodologische Parameter der »experimentellen« pädagogischen Feldforschung interessant, z.B. die Anzahl der Versuchspersonen, der Experimental- und Kontrollgruppen oder auch die Dauer der Forschung (vgl. MERKYS 1992)¹. Mangels vergleichbarer Informationen über entsprechende methodologische Parameter der empirischen pädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum verzichte ich hier auf eine vergleichende Debatte.

Allerdings ist zu beachten, daß eine korrekte vergleichende Analyse der deutschen und sowjetischen Forschungspraxis sehr schwierig ist. Die formale Organisation der Vorbereitung und Anerkennung der Dissertationen wurde in der ehemaligen UdSSR von einer Zentralstelle durchgeführt. Traditionell hatten alle Dissertationen eine ähnliche formale (fast standardisierte) Struktur, auch die Veröffentlichung einer Zu-

¹ Immerhin gab es bei 86 von 121 Arbeiten mehr als 100 Versuchspersonen, bei 51 Arbeiten eine Dauer des Feldexperiments von zwei und mehr Jahren und bei 106 der Arbeiten zwei und mehr (bis zu 10) Kontrollgruppen in der Untersuchung.

sammenfassung von Dissertationen (im Umfang von etwa 20 Seiten, gemäß dem gegebenen Standard) war obligatorisch und im Stil vorgeschrieben. Diese Situation sorgte für eine große Homogenität der entsprechenden Textquellen und macht sie für qualitative sowie für formalisierte quantitative Inhaltsanalysen leicht zugänglich. In einer pluralistischen Gesellschaft entwickelt sich die Forschungspraxis im wesentlichen anders – die Vielfältigkeit der Traditionen spielt hier eine größere Rolle. Eine direkte Extrapolation unserer Methodik in die »fremde« Umgebung empfinde ich daher als problematisch, prinzipiell aber nicht als unmöglich.

Aufgrund eigener Erfahrungen habe ich mit großen Interesse einige der empirischen erziehungswissenschaftlichen Dissertationen aus dem deutschsprachigen Raum vergleichend durchgesehen. Ich bleibe bei der Meinung, daß die empirische Pädagogik im Westen vielfältigere instrumentelle sowie inhaltliche Leistungen vorzuweisen hat als in der ehemaligen UdSSR, wo die Sozial- und Verhaltenswissenschaften sich unter spezifischen (manchmal anomalen) Bedingungen entwickeln mußten. Doch vermute ich, daß einige »chronische Krankheiten« der empirischen pädagogischen Dissertationen (z.B. die Trivialität der Ergebnisse, Überlastung durch reproduktive Materialien, Anpassungsorientierungen u.a.) einen internationalen Charakter haben. Aus einer traditionellen Form der Entwicklung der Wissenschaft verwandeln sich die Dissertationen anscheinend in eine spezielle Methode der Vorbereitung von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Statt einer detaillierten Bilanz versuche ich einen verallgemeinernden, kulturvergleichenden Schluß über einen offensichtlichen Unterschied: Die sowjetische empirische Pädagogik war deutlicher eine intervenierende und auf Veränderung zielende Wissenschaft, während für die deutsche empirisch-analytische Erziehungswissenschaft die Orientierung an der möglichst objektiven Feststellung, Analyse und Beratung typischer ist.

4. Fazit und Konsequenzen

Die Grenzen, im direkten und allegorischen Sinne, sind zwischen Ost und West schon seit längerem zerfallen. Die gegenseitige Mobilität der Erziehungswissenschaftler, Austauschprogramme, gemeinsame Forschungsprojekte, freier Austausch der Informationen, Zugänglichkeit von bibliographischen Quellen verwandelt sich allmählich von einem außergewöhnlichen Geschehen zum Alltag der wissenschaftlichen Arbeit. Dieser Umstand bietet eine einmalige Möglichkeit für eine Auseinandersetzung und kulturvergleichende Reflexion über das Schicksal der Erziehungswissenschaft. Ich möchte deshalb vor der Gefahr der hastigen und vereinfachenden Urteile und Schlußfolgerungen über die russische und sowjetische Erziehungswissenschaft warnen. Sie entwickelten sich sehr widersprüchlich, manchmal dramatisch, dennoch liegen Irrwege und international anerkannte Leistungen eng beieinander. In einer extrem kurzen Zeit hat ein riesiger Teil der Welt, der den Namen der UdSSR trug und ohne Zweifel zu einer Art moderner Gesellschaft gehörte, eine unglaublich tiefe und umfassende soziale Wandlung erlebt. Eine besondere Veränderung haben auch die dortige Bildungspraxis und Erziehungswissenschaft erlebt, mit offenem Ausgang. Die

Möglichkeit der Schaffung eines demokratischen, humanistisch orientierten Bildungswesens und die Bedrohung durch eine alles zerrüttende Sozialkrise stehen diesem Teil der Welt zugleich als Optionen offen. Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, deren Eigenschaften Wahrheit, Objektivität und Wertfreiheit sind, könnte hier eine besonders wichtige epistemologische (und indirekt auch sozialtechnologische) Funktion übernehmen. Andererseits bietet die jetzige Situation des sich tief und intensiv wandelnden Bildungswesens eine einmalige Möglichkeit, solche erziehungswissenschaftliche Hypothesen zu überprüfen, die in der sich normal (d.h. verhältnismäßig diskret) entwickelnden westlichen Gesellschaft fast prinzipiell keine empirische Referenz finden. Doch wegen der allumfassenden Wirtschaftskrise, der starken psychosozialen und weltanschaulichen Verwirrung der erziehungswissenschaftlichen Gemeinschaft und wegen der Fragmentarität der empirisch-analytischen Forschungstraditionen ist in der ehemaligen UdSSR eine selbständige und erfolversprechende Durchführung solcher institutioneller Untersuchungen kaum möglich. Dieser Umstand ist für die westliche empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, die eine reiche Tradition, sowie ein kräftiges Potential besitzt, aber schon seit längerem in einen Rigiditätszustand geraten ist, ein starker epistemologischer und axiologischer Anreiz zu Kooperation und sinnvoller Zusammenarbeit.

Literatur (russ. Titel in Transkription)

- BABANSKIJ, J.K.: Optimierung des Lehr-Lernprozesses. Moskau 1977.
- BECHTEREW, W.N.: Allgemeine Grundlagen der Reflexologie des Menschen. Anleitung zur objektiven Untersuchung der Persönlichkeit. Moskau/Leningrad 1928.
- BITINAS, B.: Methodologische Probleme der Aufdeckung der wissenschaftlichen Information in der pädagogischen Forschung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Vilnius 1971.
- CAMPBELL, D.T./STANLEY, J.C.: Experimental and quasi-experimental design for research on teaching. In: GAGE, N.L. (Ed.): Handbook of research on teaching. Chicago 1963, S. 171–246.
- DAWYDOW, W.W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin 1977.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 14) Weinheim 1993.
- GERSCHUNSKIJ, B.S.: Pädagogische Wissenschaftstheorie. In: Sowjetische Pädagogik 5 (1989), S. 63–65.
- KRAJEWSKIJ, W.W.: Methodologische Reflexion. In: Sowjetische Pädagogik 2 (1989), S. 72–79.
- KRAJEWSKIJ, W.W./POLONSKIJ, W.M.: Methodologische Charakteristiken der Pädagogischen Forschung und Kriterien der Bewertung ihrer Ergebnisse. Samara 1992.
- LASURSKIJ, A.F.: Einfluß der Naturwissenschaften auf die Entwicklung der Psychologie. In: Rundschau der Psychiatrie, Neurologie und experimentellen Psychologie 8 (1900).
- LASURSKIJ, A.F.: Schulische Charakteristiken. Sankt Petersburg 1913.
- LASURSKIJ, A.F. (Hrsg.): Natürliches Experiment und seine Anwendung in der Schule. Petrograd 1918.
- LANGE, N.N.: Die Seele des Kindes in den ersten Lebensjahren. Sankt-Petersburg 1882.
- LANGE, N.N.: Psychologische Untersuchungen. Das Gesetz der Perzeption. Theorien der Willensaufmerksamkeit. Odessa 1893.
- MACKE, G.: Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: Erziehungswissenschaft 3 (1992), 5, S. 111–134.

- MICHEJEV, W.I.: Modellierung und Methoden der Messtheorie in der Pädagogik. Moskau 1987.
- MERKYS, G.: Struktur und methodologische Normative der Hypothese in der pädagogischen Experimentalforschung. Unveröffentlichte Dissertation. Moskau 1992.
- NETSCHAJEW, A.P.: Gegenwärtige experimentelle Psychologie in ihrer Beziehung zur Fragen der schulischen Lehre. Bd. 1–2, Moskau 1908–1912.
- NETSCHAJEW, A.P.: Umriß der Psychologie für Erzieher und Lehrer. Sankt-Petersburg 1915.
- NETSCHAJEW, A.P.: Das Gedächtnis des Menschen und seine Erziehung. Moskau-Leningrad 1930.
- POLONSKIJ, W.M.: Kriterien und Methoden der Bewertung der Qualität der pädagogischen Forschungen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Moskau 1988.
- SAGWIASINSKIJ, W.I.: Methodologie und Methodik der didaktischen Forschung. Moskau 1980.
- SHURAWLIOW, W.I.: Pädagogik im System der Wissenschaften über den Menschen. Moskau 1990.
- TSCEREPANOW, W.S.: Theoretische Grundlagen der pädagogischen Expertise. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Moskau 1991.
- WOROBJEW, G.W.: Zur Erkenntnis der Gesetze des pädagogischen Prozesses. In: Sowjetische Pädagogik 9 (1989), S. 37–41.

Anschrift des Autors:

Gediminas Merkys, Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung, Friedrich-Ebert-Str. 12, 76829 Landau

ROBERT COWEN

Educational Studies in England and Scotland

Purpose and structure

I wish to do two things: (a) to provide a brief description of educational studies in England and Scotland, as these have developed in the last hundred years, and (b) to suggest that, within this narrative account, patterns of change can be identified. For most of the paper I will take the site of educational studies to be university departments and university schools of education; rather than colleges of education or national or local research agencies, such as the National Foundation of Educational Research, or the former Inner London Education Authority research office.

The structure of my paper is simple: I distinguish a number of stages in the development of educational studies: from the 1870s to the 1940s; from the 1940s to the 1970s; and the more contemporary developments thereafter. Inside each period, I distinguish one or two trends, usually noting (a) the institutionalization of educational studies and (b) shifts in its epistemological centre of gravity, as some kinds of studies in education rise in importance and others diminish. This structure provides me with a straightforward framework within which to construct a descriptive narrative.

However the interpretative argument of the paper is less simple, and I think it is useful to set out the general arguments straight away, and re-visit them from time to

time during the paper. This is a bit like telling the reader who did the murder at the front of the detective story rather than at the end: the sense of surprise and excitement is sharply reduced.

Argument

I have three abstract arguments:

First, that what we will discuss for England and Scotland is not »educational studies«, a field that is unified by some as yet unspecified principles, but studies of education: FRAGMENTATION – and at least a double fragmentation – of the cognitive has occurred.

Second, that the moral dimension at the centre of studies of education has moved. The moral dimension within studies of education, once located with the philosophical, has been replaced by the political: DISPLACEMENT – and at least a double displacement – of the moral has occurred.

Third, that, very dramatically, the control of educational discourse has changed in the last decade and that this is having major consequences for British education and for the future of studies of education in England especially: a REVOLUTION in discourse has occurred.

Stage One: The institutionalization of educational studies: 1870 to 1940

It is conventional to date the start of education studies in Britain in the late 1870s, with the creation of the first Chair, in Scotland, in 1876, and the publication of Bain's book of 1879 on »Education as a Science« (ALDRICH 1990, p.21; THOMAS 1990, p.11–12). From the time of the Universities Commission, in 1892, Education had become available as a fully qualifying subject for the MA in the universities of Edinburgh, Glasgow, Aberdeen and St. Andrews, and after 1918 this degree stabilized in all four Scottish universities.

In England, by contrast, the institutionalization of educational studies inside universities was initially slow and far from universal. For example, the University of London created an examination in the history, the art and the theory of education in 1883; University College of Aberystwyth created a Welsh Day Training Department from 1892; and Durham created a Chair in Education in 1895 (GORDON 1990, p.165–166). However, Oxford and Cambridge declined to set up Chairs in Education, a situation from which their Education Departments have still not fully recovered, despite the appointment of very talented people to professorial chairs in recent years.

In contrast, taking advantage of the Bryce Commission Report of 1893 that »universities ought to train the teachers of (secondary) schools«, London moved relatively quickly. By May 1901 SIDNEY WEBB, Chairman of the London Technical Education Board, recommended creating an institution for those teachers wishing to make »a special study of the theory, history and practice of education«. A London Day Training College was established in 1902, as a day-time training college from which students could study for the University of London's BA and BSc degrees, and the Teachers

Diploma. The first Principal, JOHN ADAMS, was appointed with a salary of £800 a year and with the rank of Professor of the University (GORDON, S.166). This London Day Training College became from 1932 the Institute of Education, University of London, which now has about 200 full-time academic staff and more than 50 full-time researchers.

Thus, the context of the institutionalization of education studies was the growth of secondary education in the late nineteenth century; and the consequent location of educational studies at university level.

The content of those educational studies had three dimensions:

- a) A concern with the supervision of school teaching practice. All professors of education in this period had been outstanding teachers and later administrators of education. There was not a great deal of time at this stage for sustained reflection and theoretical analysis.
- b) There was a strong interest in psychology, notably Herbartian psychology e.g. ADAMS (1897), »The Herbartian Psychology Applied in Education«; Findlay at Manchester with his »Principles of Class Teaching« and »The Teachers Handbook of Psychology« (1886) (GORDON 1990, p.168).
- c) There was a place for history of education. Partly this was straightforward historical accounts of schooling phenomena. For example, FOSTER WATSON at the University College of Aberystwyth wrote on »The English Grammar Schools to 1666: their curriculum and practices« (1908) and »The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England« (1909). And MICHAEL SADLER appointed to the University of Manchester in 1911 wrote a book on »The History and Administration of Education: 1800 – 1902« (SIMON 1990, p.129–130).

But there occurred an important and early shift. The history of education began to examine the »lessons of the past«. For example, ADAMS with his text on »The Evolution of Education Theory« (1912), J.W. ADAMSON at Kings College London and the Reverend R.H. Quick in Cambridge began to explore the »ideas of great educators« and »principles of education«. This was because in the words of Laurie from Edinburgh, »the study of the history of education in the writings of the most distinguished representatives of various schools of thought is an important part of the general preparation of those who adapt the profession of schoolmaster« (1903) (SIMON 1990).

I wish to argue that this period in the development of educational studies establishes an important pattern. It is clear that the slow institutionalization of educational studies was partly because it was a new subject – Oxford and Cambridge show traditional hostility to this new subject in this period. But work is being developed and it has two main dimensions, and an interesting omission.

The scientific basis of educational studies is provided by psychology (in this early period, Herbartian psychology); but the moral basis is provided by the ideas of the »great educators«. Nominally this is the historical study of education, but it is actually an early version of the philosophy of education and concentrates on the »principles« of early educators. It concerns itself with the general and correct purposes of education. It deals with visions of, and visions about, education. It is a form of moral education for school teachers, giving them access to an Idea of The Good.

The omission is interesting. There is no sustained effort to relate the nature of society – Scottish or English – to the nature of education; there is no thinking of the kind which was increasingly visible in France at this period through DURKHEIM, and in Germany, through WEBER.

The basic pattern of this stage in the development of educational studies continues up to the 1940s, although a couple of alterations in assumptions in psychology can be noted. That is:

- a) Steady institutionalization continues, especially in London (700 students per annum in 1930s), with specialist courses developing at Leeds, Manchester, Birmingham, Liverpool, Edinburgh and Glasgow.
- b) There is a shift in psychological assumptions under the impact of a book, »Education: its data and first principles« (1920) by PERCY NUNN, a future Director of the London Institute of Education. The book stressed the significance of biological inheritance and the individual. It marked the possibility of a split in educational assumptions about how to think about and organize children in schools. One strand in Nunn's thinking provides indirect support for progressive education marked in a number of public reports in the inter-war years on the »Education of the Adolescent« (1926), »Infant and Nursery Schools« (1931), and »The Primary School« (1933) (SIMON 1990, p.131). But the implicit tension was later to open up in the views of educators over early childhood education, with one strand being represented by educators such as SUSAN ISAACS and JOHN DEWEY; and on the other hand, with BURT and the psychometricians interested in mental measurement and anticipating the use of intelligence testing after 1945 to allocate children to secondary schools. Particular Universities such as Manchester and several of the Scottish universities developed their psychological studies strongly along these lines, later.

However up to 1938 the pattern held. The moral elements in educational studies were provided by the *Principles of Education*, lectures often offered by the Professor and not fully separating the »history of education« from the »great man« and »great ideas« approach to educational studies and the socialization of teachers. *Psychology*, including divergent schools stressing mental measurement, and on the other hand, conceptions of the development of the whole child, provided the scientific base. The *Methods* courses on how to teach were given to graduates in training by subject specialists and former successful school-teachers. There was no general theory of didactics.

The forthcoming change had its groundwork laid by yet another Director of the London Institute of Education, Sir FRED CLARKE with his books on »Education and Social Change« (1940), and »The Study of Education in England« (1943).

Stage Two: The institutionalization of studies of education: 1940 to 1975

CLARKE criticised the highly generalized »principles of education« and their treatment as if ideas determined educational practice. He complained about the low level of awareness of the »social presuppositions« of educational writing and argued that thought and practice »are much more closely conditioned by social realities which are

themselves the result of social and economic forces.« In other words, CLARKE, among others, opened up the way for a new kind of history of education, for comparative education and a new kind of sociology of education to develop. He utilized his own experience as a comparative educator with his knowledge of South African, Canadian and American education – and his position as Director of the Institute – to press home his views. It is interesting that in the immediate post-war period the Institute appointed both a Professor of Comparative Education (JOSEPH LAUWERYS) and a Professor of Sociology of Education (KARL MANNHEIM) under the impact of this kind of thinking.

However the context, in which education was studied, changed massively in the post-war period, with the English experiments with three kinds of secondary school, and then one common school. There was also a raising of the school leaving age, experimentation with new forms of primary education and a considerable expansion of the university system in the period 1945 to 1975.

Of more direct relevance to this paper is the fact of the expansion in teacher training structures. The 1944 McNair Report recommended the establishment of Area Training Organizations, which placed universities or at least their Institutes of Education at the centre of a network of teacher training based in teachers colleges. This system gave universities considerable control over what would be studied as »education« and also offered possibilities for specialisation e.g. DURHAM and BIRMINGHAM strengthened their psychology (PEEL); Sheffield its history (ARMYTAGE); London its specialist philosophy, initially through ARNAUD REID, later RICHARD PETERS (SIMON 1990; cf. THOMAS 1990, p.195–204: »Appendix: Professors of Education in the United Kingdom«); along with the strengthening of comparative education and sociology which I have already mentioned.

In Scotland the number of Chairs in education was smaller – there were only four chairs in the university system, and only three by the end of the 1970s – and the strength of the BEd degree was very much in terms of psychology. This was a very prestigious degree and its possession was often a symbol of future success; but it remained very tightly linked to the Scottish nineteenth century tradition of psychological studies. There was no broadening of content, in the way studies of education altered in England in the post-war period.

In England, by 1963, the number of students in universities was twice the pre-war figure and the BEd. degree for teachers in training was being invented. By 1968, five universities were involved in running this degree and by 1972 there were 23 universities involved. Between 1960 and 1967, the numbers of Chairs in education went from 41 to 76; and specializations multiplied (GORDON 1990, p.174). Thus for example in the University of London Institute of Education there was a specialist chair for Child Development occupied by Professor TIZARD in 1964, in 1967 BASIL BERNSTEIN became the Professor of Sociology of Education, Professor NIBLETT the Professor of Higher Education and in 1971 MARK BLAUG took up a new Chair of the Economics of Education.

This implicit conception of the university study of education was not entirely a university invention. The very great expansion of teacher training (and its expense) meant the Department of Education and Science also had an interest. And in fact there was in Hull, in 1964, a joint seminar with university professors and the Department of

Education and Science, which included a lecture by the Chief Inspector responsible for teacher training and senior professors from schools of education including PETERS, BERNSTEIN and the psychologist WISEMAN from the London Institute (SIMON 1990, p.134). The view which prevailed was that studies of education would be best improved by basing them in the rigorous study of the disciplines underpinning educational knowledge – notably philosophy, sociology, psychology and perhaps history.

It was on the basis of this tacit understanding that such should be the correct forms of studies in education, especially the advanced study of education, that the expansion of MAs in education proceeded in the 1960s. The view was that there were certain foundation disciplines, through which both the education of teachers and the training of researchers should proceed.

Exactly what was a foundation discipline was, naturally, disputed and there was always some tension about whether in addition to philosophy, sociology and psychology, there should also be added to the list the history of education, the administration of education, and comparative education; and indeed whether students in training as teachers should be exposed to all foundation subjects compulsorily; or whether some »disciplines« should be optional (for a clear view defined by its chapter headings cf. TIBBLE 1966).

However, what was clear is that the terms of pedagogic discourse in the 1960s and through into the mid-seventies were very much defined by Professors in universities:

The moral centre of this discourse was a concern with equality of educational opportunity. Thus psychometry became increasingly attacked and sociology, especially of the kind pioneered by JEAN FLOUD and A.H. HALSEY – concerned with the sociology of access to educational institutions – began to dominate educational discussions. The government itself, in this period, was concerned with the politics of educational access to secondary and higher education.

Philosophy, in the hands of PETERS and HIRST, increasingly concerned itself with questions about the nature of disciplines and what should constitute a good school curriculum. There was some tension between sociological and philosophical perspectives at this time: the sociologists were increasingly concerned with the social construction of school knowledge, the philosophers very much concerned to work out the epistemological principles from which a school curriculum could be deduced. Oddly, in this discussion, the sociologists seemed to capture the moral, and political, concerns which would define whether an education was »good« (likely to increase access to education or not); though both groups debated curriculum. »Philosophy« of education, the new and more rigorous inheritor of the concerns for the »principles« of education, ceased to define, or to concern itself centrally, with the moral core of education and its ethical and visionary aspects. Also in this period – of the growth of the foundation subjects – lectures in the methods of education became of lower status (compared with the foundation disciplines) but there was a growth in the numbers of specialist chairs concerned with the study of the curriculum, a development obviously linked to the question of what kind of curriculum was appropriate to the new comprehensive secondary schools.

Thus in this period there was much discussion of the »rigour« of educational studies, a rigour, it was argued, that was guaranteed by the quality of scholarship underpinning

the foundation disciplines. The word »science« of education was however rarely used perhaps because, in the English context, of excessive reverberations with the idea of a science of psychology especially in its psychometric modalities. But the rigour of this scholarly study of education had a price: the foundation disciplines competing with each other for prestige, resources and students saw the fragmentation of educational studies into somewhat separate »studies of education«, marked off from each other by specialist MA programmes, conferring separated and separating disciplinary identity.

It is also crucial to note that these differentiated disciplinary identities were reinforced by the division of labour in the education market and career structures. The 1960s and the expansion of teacher education, as well as the increasing requirement that young teachers would gain BEd degrees, provided job opportunities in the colleges of education for new Lecturers with MA degrees. The colleges themselves, while wanting those with good school teaching experience, also wanted highly qualified specialists, often in the foundation disciplines that were examined in the BEd degree. The BEd degree was itself strongly influenced by the Institutes of Education (acting as Area Training Organizations) which dominated examination requirements in the colleges. Thus there was a powerful overlap between the ideological and the practical: the ideology of the period said that the rigorous scholarly study of the foundation disciplines was the ideal form of educational studies – and the career opportunities in the colleges of education provided material and status rewards for those young people prepared to embark on scholarly MA work.

In the next period in the development of studies of education both this ideology and these career structures weakened, and the main players in the game began to change.

Stage Three: The pragmatization of educational studies: 1975 to 1985.

By the mid-1970s the English education system was showing some signs of strain. The comprehensive school reform had been a major one, as had the expansion of teacher training. The number of universities had grown quite rapidly and there was increasing anxiety about school examination structures, upper secondary level vocational and technical training, and advanced technological training. The curriculum debate about secondary education was strenuous, and there had been dispute (and research) about the best ways of teaching rather young children in the primary schools. Socially, Britain was also by this time clearly a multicultural society (in the sense that it had important minorities distinguishable by skin colour) as well as the older mixes of religious, ethnic and national differences. Economically, there was increasing anxiety (expressed by both main political parties) about Britain's ability to compete in a world economy affected by the oil shock and by traditional and oppositional management and labour relations in the domestic economy.

The effects of these changes, on teacher education and on studies of education, were not linearly deducible in a simple sense. However a series of changes gradually and then cumulatively affected the definition of studies of education.

Within the teacher education group itself there was increasing anxiety about the »irrelevance« of initial teacher training for the classroom-level competence of teachers taking up their first jobs (cf., as one contemporary expression of this position, O'KEE-

FE 1990). PAUL HIRST himself offered a thoughtful indirect critique of the foundation disciplines by calling for a shift in their pedagogy, through more careful reflection of the school experience and school practice of young teachers in initial training (HIRST 1990).

In 1974, an enquiry by the University Council for the Education of Teachers led to a subsequent Report (in 1979) which argued for a school-centred training which would stress the skills required for effective teaching by new teachers in their first year of teaching. The training course was lengthened, and the possession of »recent and relevant« experience by teacher trainers became mandatory (cf. TAYLOR 1990).

The institutional base of teacher education began to change from the early 1970s. The system of 160 single purpose colleges of education, 30 polytechnics, and 20 university departments of education was affected by the smaller number of teachers required to teach a diminishing secondary school age cohort (TAYLOR 1990). Not only were there many mergers of colleges and the closure of others, but the universities began to withdraw from the validation of teacher qualifications and the (university-led) Area Training Organizations began to give way to a system of academic validation under the control of the Council for National Academic Awards.

Increasingly there emerged a national system of studies in education, but now influenced not by professorial views on the importance of foundation disciplines, but by the criteria of the Council for the Accreditation of Teacher Education, advising the Secretary of State for Education, who was also being advised by Her Majesty's Inspectors. These criteria stressed classroom applicability of knowledge gained in initial teacher training (TAYLOR 1990).

The effect was a pragmatization of studies of education in the university institutes of education around problems directly linked to the problems of practical teaching in schools, and the provision of a multiplicity of shorter and useful courses on such themes as »education and museums«, or »race and education« (for the development of this tendency by the mid 1980s, see NAISH 1990). The aims of the teacher education system had been altered: what was needed was immediately »competent« teachers – a general principle very visible in the competency-based teacher education movement in the USA, a movement of which the English were aware though they did not copy it exactly.

Within the systems of advanced training for teachers in the universities, at Masters degree level and beyond, a shift occurred in the specialist degrees which were chosen by students – and in the range of specialist degrees open to them. Studies of the management, organization and leadership of schools became increasingly popular; more students began to do advanced courses in assessment and evaluation of education, as a set of discrete skills; there was a growth in studies applying computers and information technology for school use. New career structures began to open up as the vocational sector of upper second-level education expanded – and people could supplement their training with specialist qualifications appropriate for that sector. With the exception of psychological studies (which offered clear professional opportunities) there was a decline in the numbers of students taking up the study of foundation disciplines. Sociology of education and philosophy suffered a decline in student applications. This general pattern was compounded by shifts in the financial

support available to teachers wishing to undertake in-service teacher education. Increasingly, money was given for courses which had immediate applicability to school practice; and money was given for part-time rather than full-time study. Thus the knowledge provided in the in-service teacher education system was increasingly pragmatized as courses shortened, fewer full time teachers were released on paid sabbaticals, more part-time study was encouraged and new kinds of MA courses became increasingly linked to career structures in schools and the further education sector.

Even the research foundations of educational studies changed as the numbers of overseas students doing masters level work or above increased. They brought with them their own topics, generally intended to be of pragmatic applicability in their home countries. In parallel the Economic and Social Research Council, the source of some funding for educational research, began to stress diffusion of research results to policy makers and the Department of Education and Science began to allocate a part of its small research budget for the evaluation of educational policies. A general characteristic of the new research system began to emerge: it would become increasingly difficult for educational researchers to obtain money for researching those topics which arose directly from their disciplinary interests. Rather a preferred list of topics to be researched – typically urgent policy problems – would be published by the funding agencies, and educational researchers would compete, not least by combining their disciplinary skills, to obtain research grants.

Stage Four: The Conservative Revolution

With increasing speed and coherence since 1979, and especially since 1988, a revolution in English education has occurred. Major reforms have affected: the funding of schools, the balance of power between the Secretary of State and the Local Education Authorities, the vocational training system, the curriculum which has now been nationally defined and which is intended to be nationally tested. New types of schools have been created (the City Technical Colleges) and schools may now opt for funding from central rather than local government. The power of parents over the school system has increased and both teachers and certain pedagogic styles have been criticised at the highest levels of government (cf. COULBY/BASH 1991).

The context for the reforms is a clear anxiety visible before the first Thatcher administration in 1979 about Britain's international economic competitiveness, and in the view of the government, our educational backwardness in terms of the standards of our educational system compared with Japan and Germany. In comparative terms the situation is analogous to the sense of crisis, and the energy of educational reform in Napoleonic France or Meiji Japan – it is a »modernization crisis« – dealt with partly through centralization of education (like France and Japan in the nineteenth century) but influenced by a theory of economics which owes more to MILTON FRIEDMAN or ADAM SMITH than the concept of state-led modernization of the economic system.

Issues of »quality« and »standards«, efficiency and management, consumer choice, economics and the market are the vocabularies through which the post-war consensus on the educational system (stressing equality of educational opportunity) has been broken. The efficiency of the educational system, particularly for economic purposes,

is now the salient issue; rather than the social theme of equality of educational opportunity and the politics of access to education. The State has moved from being the provider of the infra-structure of education (school buildings, teacher supply and so on) to being a very powerful definer of the categories through which we think about education: schools and universities are now clearly organized as a »market« and the details of their institutional behaviour are beginning to reflect this. Schools and universities are now much more concerned with »staff development«, and with »evaluation and assessment«, and increasingly in their internal documentation they speak of their »customers«. Both schools and universities now ask about their »management system« and at any given moment, currently, are typically in the business of reforming it. Educational discourse has absorbed the categories of thought of business management, and as a correlate has increasingly asked questions about effectiveness and efficiency – delicate alternative vocabularies for »productivity«. Which was the State's question about the education service in the »modernization« crisis of the late 1970s.

I have argued earlier that the moral core of educational studies – the visions of »good education« captured in the writings of »great educational thinkers« and discussed in the name of »principles of education« – fractured, as educational studies became the more specialized studies of education in the 1950s and 1960s. I have argued earlier that the philosophy of education in narrowing its questions, for a while, to issues of the correct epistemological foundations of the school curriculum ceased to provide an alternative moral core to studies of education – this moral core being provided by the post-war consensus about and commitment to the theme of equality of educational access. I have argued earlier that the ideology about the rigour of educational studies – provided by basing studies in education on the »foundations disciplines« – was displaced in the 1970s by an increasing concern with providing pragmatically useful knowledge, for teachers in initial training, for new career opportunities within the education service, and that these processes were compounded by shifts in *Inset* funding, new national coordinating agencies (such as *Cate*) and the beginnings of an alteration in the priorities of research funding agencies. And finally I have tried to illustrate, while noting the counterpoint of paradoxes, the impact of the conservative revolution in education of the last decade on educational discourse.

In that discourse we are seeing the final displacement of the moral: an equation of the moral with the market. The ideology of the market suggests that it will provide a whole range of material goods and service for the nation and the individual, while also increasing individual choice in economic and social affairs, individual freedoms in society, a more democratic and classless society, and healthier and more morally responsible families; perhaps even happiness. Clearly those who oppose such a vision are in political error, are morally mistaken and may even be sinful. The market ideology as it has developed in Britain since 1979 is a powerful one; and as educational institutions have developed educational practices which reflect a market philosophy their ability to resist such views weakens as their work cultures change.

For example, increasingly universities take decisions on staff replacements on market criteria. Tenure has been legally abolished, and the number of academics and researchers working on short-term contracts has increased. Research output is now measured in a cycle of two-years and extra money is given to institutions for high

performance: the market rewards quite rapid publication. Even though it is not impossible to publish books – still the format for major statements in several fields of study – their maturation time diminishes. Soft-money research, sometimes given in large amounts, permits the creation of research units which are externally funded but located within the university. These units are as stable as their money supply, that is, they are inherently insecure – and not a comfortable place within which to develop a critique of the market. New managerial structures are being created which provide a much better information flow about the productivity of individuals, and sub-units of the university (such as faculties or departments).

These detailed changes in work culture are beginning to affect university departments of education. Studies in education, in some universities such as the English, will increasingly shift focus and direction as the market demands. If the ideology of the market, as sketched above, is correct (in practice and not merely in theory) and the university well adapted inside a market system, then the university will have fulfilled much of its moral mission – an amelioration by indirect means of the human condition.

Literature

ALDRICH, R.: The evolution of teacher education. In: GRAVES 1990.

COULBY, D./BASH, L.: Contradiction and Conflict: the 1988 Education Act in Action. London 1991.

GORDON, P.: The university professor of education. In: THOMAS 1990.

GRAVES, N.J. (ed.): Initial Teacher Education: policies and progress. London 1990.

HIRST, P.H.: Educational Studies and the PGCE Course. In: British Journal of Educational Studies 33 (1990), 3. O'KEEFE, D.: Equality and childhood: education and the myths of teacher training. In: GRAVES 1990.

NAISH, M.: Teacher Education today. in: GRAVES 1990.

SIMON, B.: The study of education as a university subject. In: THOMAS 1990.

TAYLOR, W.: The Control of teacher education: the Council for the Accreditation of Teacher Education. In: GRAVES 1990.

THOMAS, J.B.: Victorian Beginnings. In: THOMAS 1990.

THOMAS, J.B. (ed.): British Universities and Teacher Education: a century of change. London 1990.

TIBBLE, J.W. (ed.): The Study of Education. London 1966.

Anschrift des Autors:

Dr. Robert Cowen, Department of International and Comparative Education, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, United Kingdom

Symposion 8

Schule und Unterricht in Ost und West

JÜRGEN BAUMERT

Vorwort

Das Symposion »Schule und Unterricht in Ost und West« wurde von den Kommissionen: Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung (AEPF) und Kommission für Schulpädagogik/Didaktik gestaltet. Die Veranstaltung gab Gelegenheit, Aspekte der Entwicklung von Schule und Unterricht in Ost- und Westdeutschland aus einer komparativen Perspektive zu diskutieren. Dies schloß auch den internationalen Vergleich ein, um deutsche Sichtweisen zu ergänzen oder zu relativieren.

Im ersten Teil der Veranstaltung wurde versucht, einen konzeptuellen Rahmen für die Beschreibung und Analyse schulischer Veränderungsprozesse im deutsch-deutschen Vergleich zu skizzieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulsysteme sollten als Referenzpunkte für das Verständnis von Veränderungsprozessen herausgehoben werden. Anliegen des zweiten Teils war es, anhand von empirischen Untersuchungen die Ausgangssituation im allgemeinbildenden Schulwesen nach der Vereinigung und kurz vor der Umstellung der Einheitsschule in den neuen Bundesländern in einzelnen Aspekten zu dokumentieren und mit einer vergleichenden Studie zur Ökologie von Kindergärten erste Anhaltspunkte für Transformationsprozesse im Bildungssystem Ostdeutschlands zu finden.

Im ersten Beitrag entwickelte KLAUS-JÜRGEN TILLMANN seine These der relativen Homogenität der Schulsysteme in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen gewährleiste die historisch bedingte, gemeinsame staatliche Grundstruktur der allgemeinbildenden Schule einen vergleichsweise stabilen Rahmen, innerhalb dessen sich die subjektiv oftmals als rasant empfundenen Transformationsprozesse vollzögen. MIROSLAW SZYMANSKIS Bilanz der schulischen Versorgung in Polen und seine Analyse des notwendigen Strukturwandels des polnischen Schulwesens können TILLMANNs These der relativen Homogenität und Stabilität der deutschen Systeme aus einer internationalen Perspektive durchaus stützen. Einen Fokus unterhalb struktureller Rahmenbedingungen wählte ELISABETH FUHRMANN für ihren Beitrag, in dem sie gerade die Spezifika der DDR-Didaktik und deren Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrern herausarbeitete. Die für die DDR-Didaktik maßgebliche Auffassung vom Unterricht als Aneignungsprozeß, dessen Grundlinien durch den Erwerb von Wissen und Können bestimmt würden, aber auch die besondere Verpflichtung des Lehrers zur Fürsor-

ge gerade für den Schwächeren, scheinen in den Befunden, die JÜRGEN BAUMERT und RAINER LEHMANN zum Niveau und zur Variabilität von Schulleistungen in Ost- und Westdeutschland berichteten, eine empirische Entsprechung zu finden. Der Beitrag von JÜRGEN BAUMERT machte allerdings auch auf die spezifischen Folgen unterschiedlicher organisatorischer Lösungen aufmerksam. Daß die Schulsysteme dennoch relativ dicht beieinander lagen, konnten für das Leseverständnis RAINER LEHMANN durch den Hinweis auf regionale Differenzen in der alten Bundesrepublik und INGVAR LUNDBERG im internationalen Vergleich zeigen. BERNHARD WOLF, CHRISTINE WEBER und BARBARA BOECKMANN schließlich berichteten für den Kindergartenbereich erste Ergebnisse, die trotz des strukturellen Angleichungsprozesses der Systeme für eine hohe Kontinuität der Unterschiedlichkeit pädagogischer Praxis sprechen.

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD

Der Übergang von der DDR zur BRD ist Teil einer weltpolitischen Entwicklung: Es geht um das Ende der real-sozialistischen Gesellschaften und um den Zusammenbruch des sowjetischen Weltreichs. Schulisch gesehen handelt es sich somit um den unerwarteten Einbruch von Weltpolitik und Weltgeschichte auch in den pädagogischen Alltag. Sieht man diese Entwicklung in internationaler Perspektive, so ist die DDR nur ein Fall neben Polen, den baltischen Staaten, den Staaten der GUS und anderen. In all diesen Ländern geht es um tiefgreifende Veränderungen, die Soziologen als Transformationsprozeß bezeichnen: Die Umwandlung eines staatswirtschaftlichen Systems, das politisch als Partei-Diktatur verfaßt war, hin zu einer Gesellschaft, die nach den Mechanismen einer kapitalistischen Marktwirtschaft funktioniert, die auf politischen und kulturellen Pluralismus setzt und die als bürgerlich-parlamentarische Demokratie verfaßt ist. Dieser Transformationsprozeß erfaßt alle Fasern des gesellschaftlichen Alltags von den Arbeitsplätzen über das Warenangebot bis hin zur veränderten Rolle der Kirchen. Und dieser Prozeß erfaßt eben auch das Schulsystem. Aus der besonderen Situation der deutschen Teilung ergibt sich, daß der Transformationsprozeß in der DDR mit einer freiwilligen Aufgabe der eigenen Staatlichkeit verkoppelt ist. Das spezifisch deutsche Modell heißt somit »Transformation durch staatliche Vereinigung«. Alles spricht dafür, daß – verglichen mit den anderen osteuropäischen Staaten – dies ein besonders erfolgreiches Modell sein wird. Jedenfalls gibt es kein anderes Land im ehemaligen Ostblock, in dem dieser Übergangsprozeß mit einem solchen Ausmaß an finanziellen Ressourcen und an personellem Transfer betrieben wird. Nicht zuletzt deshalb nimmt der ostdeutsche Transformationsprozeß häufig ein Tempo an, das von den Beteiligten als Überforderung erlebt wird.

Je größer bis 1990 die strukturellen Differenzen in den jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereichen zwischen Ost- und Westdeutschland waren, desto tiefgreifender setzte der Wandel ein – und zwar nur in Ostdeutschland, und immer in Richtung auf Adaption der westdeutschen Strukturen. Was das Schulsystem angeht, so lautet meine These: Hier haben wir es mit einer relativ geringen Strukturdifferenz zwischen Ost und West zu tun, so daß der Wandlungsprozeß – verglichen mit anderen Subsystemen – eher weniger tiefgreifend ist. Zugespitzt formuliert: In der Hektik und dem Chaos des Wandels in der (ehemaligen) DDR war und ist die Schule eher ein Hort der Stabilität geblieben. Diese These soll knapp mit zwei zentralen Argumenten begründet werden:

- 1) Die größte Strukturdifferenz zwischen der Bundesrepublik und der DDR fand sich in all den Feldern, die in Westdeutschland nach Marktgesetzen funktionieren, in der DDR aber staatswirtschaftlich oder gar staatlich organisiert waren. Von diesem fundamentalen Transformationsprozeß bleibt das Schulsystem – im Unterschied nicht nur zum Produktionssektor, sondern auch zu Teilen des Gesundheitswesens oder auch zum Touristik-Bereich – völlig verschont. Schule bleibt staatliche Pflichtveranstaltung; sie wird (aus guten Gründen) einem ökonomischen Risiko nicht ausgesetzt. Für die Schule wurde die Ebene der staatlichen Zuständigkeit gewechselt – vom Zentralstaat DDR hin zu den Ländern. Von einem weitergehenden Wandel in der Trägerschaft blieb das Schulsystem jedoch wiederum verschont. Darin unterscheidet es sich etwa vom Kindergarten und vom Jugendhilfe-Bereich. Dort wurden staatliche Einrichtungen der DDR in den Bereich der freien bzw. kommunalen Träger überführt, verbunden mit Kapazitätsabbau und Schließung von Einrichtungen. Annähernd Vergleichbares hat es im Schulwesen nicht gegeben. Kurz: Alle strukturellen Veränderungen im Schulsystem – etwa die Auflösung der Einheitsschule zugunsten konkurrierender Schulformen – vollziehen sich innerhalb des stabilen Rahmens eines staatlichen Pflichtschulsystems.
- 2) Die relativ hohe strukturelle Stabilität des Schulwesens im Übergang von der DDR zur BRD verbindet sich mit einer hohen personellen Kontinuität: So waren in Brandenburg etwa 83 % der Lehrer(innen), die am 1.1.1990 im Schuldienst waren, auch Anfang August 1992 noch im Unterricht eingesetzt. In den anderen neuen Bundesländern dürfte der Anteil ähnlich hoch liegen. Für alle neuen Bundesländer gilt, daß Neueinstellungen nur ganz selten vorgenommen wurden. Das bedeutet: Wer gegenwärtig in ostdeutschen Schulen unterrichtet, hat dies in aller Regel auch vor der Wende schon getan. Ausgetauscht wurden zwar die Leitenden, nicht jedoch die Unterrichtenden. Zwar haben Bedarfskündigungen und politische Überprüfungen seit 1990 weite Teile der Lehrerschaft verunsichert, doch im Ergebnis läßt sich sagen: Was die regelhafte Weiterbeschäftigung akademisch gebildeten Personals angeht, stellt das Schulwesen im Transformationsprozeß der DDR eine bemerkenswerte Ausnahme dar. In allen anderen staatlichen Bereichen – von der Hochschule bis zum Militär – sind in viel höherem Maße Arbeitsverhältnisse aufgelöst worden. Um Mißverständnisse zu vermeiden: Diese personelle Stabilität in den Schulen der ehemaligen DDR soll hier nicht kritisiert, sondern lediglich analytisch hervorgehoben werden.

Beide Argumente sollen belegen, daß sich die – häufig als hektisch erlebten – schulischen Umstellungsprozesse in einem organisatorisch und personell recht stabilen Rahmen vollziehen, der durch die gemeinsame Tradition der deutsch-preußischen Staatsschule gesetzt ist. Dadurch werden viele Elemente transportiert, die den Schulalltag strukturieren: Die amtlichen Lehrpläne, die direktoriale Leitung, die Einbindung von Zensuren und Zeugnissen in ein Berechtigungswesen, das allgemeinbildende Abitur und die duale Berufsausbildung – um nur einige Aspekte zu nennen. Indem man auf solche gemeinsamen Elemente verweist, kommt man vielleicht auch einer Widersprüchlichkeit auf die Spur, auf die man in ostdeutschen Schulen immer wieder stößt. Während Lehrerinnen und Lehrer die Geschwindigkeit der Veränderungen beklagen, hört man von Schülern eher Gegenteiliges. Im Grunde habe sich nichts geändert, der Unterricht sei der gleiche, die Lehrer seien die gleichen, nur die Bücher seien neu.

Und in der Tat steht die bisher vorgetragene externe Betrachtung, die die Stabilität des Systems betont, in deutlichem Widerspruch zu den internen Erfahrungen, die die Lehrkräfte in den letzten Jahren gesammelt haben: »Alles ist unklar«, »Dauernd was Neues«, »1991/92 war nur Chaos«, »Der neue Lehrplan hilft gar nichts, er läßt alles offen«, »Der Veränderungsprozeß hört einfach nicht auf«. Diese subjektive Sichtweise von nicht enden wollender Instabilität wird verständlich, wenn man sich noch einmal vor Augen hält, mit welchen schulischen Veränderungen Lehrer(innen) im Übergang von der DDR zur BRD konfrontiert wurden:

- Wegbrechen der sozialistischen Staatsideologie, die sie selbst über viele Jahre – zumindest nach außen hin – vertreten haben;
- neue Schulgesetze, Wechsel in eine neue Schulform, häufig verbunden mit neuen Kollegen und neuer Schulleitung;
- Entfernung bestimmter Fächer (z.B. Staatsbürgerkunde), Einführung neuer Fächer (z.B. Latein);
- Überführung jedes einzelnen Lehrers in ein neues Besoldungssystem;
- Konfrontation mit vielfältigen pädagogischen Ansätzen aus Westdeutschland – und mit noch mehr bedrucktem Papier dazu; – Einführung neuer Lehrbücher und Lehrpläne;
- Neustrukturierung der Lehrerfortbildung mit vielfältigen neuen Angeboten;
- Erweiterung der Mitwirkungsrechte von Schülern und Eltern;
- und nicht zu vergessen: Politische Überprüfungen und Abbau von Lehrerstellen.

Erfahren wird dies alles als Veränderungsprozeß, der unter hohem Zeitdruck steht und vom Westen dominiert wird. Den Wandlungsprozeß des DDR-Schulwesens erfaßt man jedoch nicht angemessen, wenn man *ausschließlich* von diesen Umstellungs- und Belastungserfahrungen der Lehrkräfte ausgeht – so subjektiv berechtigt diese auch sein mögen. Vielmehr verweist eine gesellschaftlich-strukturelle Analyse auf die hohe Kontinuität im Schulwesen, die auch bei grundlegenden politischen Umbrüchen nur in Grenzen tangiert wird.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen¹

1. Der gesellschaftliche Wandel am Scheideweg

Im Jahre 1989, infolge der Vereinbarungen des »runden Tisches« und der ersten »halbfreien« Parlamentswahlen, haben in der Tat die polnischen Kommunisten politische Macht abgegeben. In Polen und gleich darauf in ganz Ost-Mitteleuropa wurde der gesellschaftliche Wandel eingeleitet. Er dauert bis heute an. Die Hauptziele, die der polnischen Gesellschaft an der Schwelle zur neuen postkommunistischen Epoche vorschwebt, könnten durch zwei Stichworte gekennzeichnet werden: *Einführung der Demokratie* und *Aufbau der Marktwirtschaft*. Der gesellschaftliche Wandel auf dem Gebiet der Politik und der Wirtschaft verläuft aber weit langsamer, schwieriger und komplizierter, als das ursprünglich angenommen wurde. Individuelle und soziale Kosten des Transformationsprozesses sind riesig. Beinahe fünf Jahre nach dem Zusammenbruch des Kommunismus scheint die polnische Gesellschaft am Scheideweg zu stehen. In Erscheinung trat sehr deutlich die Antinomie zwischen dem Stand des gesellschaftlichen Bewußtseins, der für die Fortsetzung der Reformen notwendig ist, und den Haltungen, Erwartungen und Gewohnheiten, die die Erbschaft der vergangenen Epoche sind. Die Gesamtsituation wird zusätzlich dadurch kompliziert, daß neue politische Strukturen, ökonomische Mechanismen und soziale Regeln noch nicht etabliert sind. Das Alltagsleben wird durch die Wertorientierungslosigkeit und die Desintegration der Normen geprägt. Ein gutes Beispiel der mit dem gesellschaftlichen Wandel verbundenen allgemeinen Verwirrung bietet die Schullandschaft.

2. Die Konkursmasse des Kommunismus: eine tiefgreifende Schulkrise

Veranschaulicht man sich die Entwicklung des polnischen Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg, so stellt man fest, daß alle Reformen der Schule (1949, 1961, 1973) mit einer bildungspolitischen Diskussion begannen. Im Mittelpunkt des Interesses standen jeweils die Rahmenbedingungen, unter denen die Schule arbeitet, und die antizipierten gesellschaftlichen Bedürfnisse, die durch die Schule in der Zukunft befriedigt werden sollten. Den Auftakt zum Versuch der letzten Schulreform gab die Einberufung eines Expertenkomitees, welches einen Bericht über den Stand und die weitere Entwicklung des gesamten polnischen Bildungswesens vorbereitet hat. Der im Jahre 1989 verabschiedete und veröffentlichte Bericht wurde vom Premierminister der ersten nichtkommunistischen Regierung begrüßt, und das Bildungsministerium interessierte sich nicht mehr für ihn.

1 Der Beitrag entstand im Rahmen der Forschungsarbeit des Verfassers im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M.

Der Bericht gibt in erster Linie das Bild einer tiefgreifenden Krise des polnischen Bildungswesens. Vom quantitativen Ausmaß der Krise zeugen drei Tatbestände: *die dramatische Lage der Lehrkräfte, die katastrophal niedrigen Übergangsquoten zwischen den Bildungsstufen und der akute Mangel an Schulgebäuden und deren Ausstattung*. Das ist aber keineswegs alles. Die von der Epoche des »real-existierenden Sozialismus« hinterlassene Erbschaft umfaßt noch: die durch Uniformismus, Verbalismus, Enzyklopädismus und Historismus geprägten Curricula, eine tiefe Kluft zwischen dem Niveau des schulischen Unterrichts in der Stadt und auf dem Lande, das völlig veraltete System der Berufsbildung, den Mangel an Institutionen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

3. Der Versuch einer Zwischenbilanz

Den Auftakt zur Schulreform gaben die Vereinigungen des »runden Tisches«, an dem die Vertreter der kommunistischen Regierung und demokratischen Opposition übereinkamen, daß eine Schulreform durchgeführt werden mußte. Es wurde betont, daß das Gelingen der Reform in erster Linie von der Lösung finanzieller Probleme abhängen und darum die Ausgaben für das Bildungswesen erheblich erhöht werden müßten. Die weiteren Abmachungen, die direkt eine Erneuerung der Schule betrafen, umfaßten vor allem: die tatsächliche Realisierung der Gleichheit der Bildungschancen, die Beschränkung des Einflusses der Politik und Ideologie auf die Schule, die Anerkennung des Prinzips des weltanschaulichen Pluralismus in Bildung und Erziehung, die Vergesellschaftung der Schule durch die Stärkung der Selbstverwaltungsrechte der Lehrer, Schüler und Eltern sowie die Zulassung von Schulen in freier Trägerschaft. Die Erneuerung der Schule sollte nicht durch ihre »äußere«, also strukturell-organisatorische, sondern durch »innere«, also inhaltlich-curriculare Reform gewährleistet werden.

Auf welche Art und Weise und in welchem Umfang wurden die Vorgaben des »runden Tisches« in die Praxis umgesetzt? Was ist aus den Bestrebungen, Erwartungen und Träumen geworden? Diese Fragen können nur exemplarisch beantwortet werden. Man kann sich dabei auf drei Schlüsselmomente der Zwischenbilanz beschränken, die stichwortartig als »*Deideologisierung*«, »*nicht-staatliche Schulen*« und »*Minimallehrplan*« bezeichnet werden könnten. Nimmt man diese Gesichtspunkte zur Orientierung, dann heißt die Zwischenbilanz, daß die Krise der polnischen Schule weiterhin besteht und sich sogar verschärft. Die vor fünf Jahren gestellte Diagnose des Bildungswesens hat nichts an ihrer Aktualität verloren, und wenn schon, dann nur in dem Sinne, daß sie zu optimistisch war. Anfang März 1994 hat die Presse berichtet, daß die neue Regierung, die fünfte seit 1989, das ministerielle Büro für Schulreform in seiner bisherigen Gestalt aufgelöst hat. Auf diese Art und Weise ist die polnische Bildungspolitik zum Ausgangspunkt zurückgekommen, d.h. zu den Vereinbarungen des »runden Tisches«. Ob diese Entscheidung einen Schritt zurück oder nach vorn bedeutet, muß die Zeit zeigen.

Anschrift des Autors:

Dr. Mirosław S. Szymanski, Ul.Sottana 14 m. 62, 01-494 Warszawa/Polen

Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?

1. Zur Situation der Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR

Wie jegliche ernsthafte gesellschaftswissenschaftliche Forschung der DDR befanden sich auch Didaktik und Unterrichtsforschung in einem Spannungsverhältnis zwischen zentralen staatlichen Vorgaben und Erwartungen einerseits und der Logik von Forschungsfragen und den individuellen Wahrheitsansprüchen der beteiligten Wissenschaftler andererseits. Nur Forschungsvorhaben, die in dem durch das Volksbildungsministerium bestätigten Forschungsplänen verankert waren, konnten offiziell in Angriff genommen, mußten dann aber auch »abgerechnet« werden. Alle an der Didaktikforschung beteiligten wissenschaftlichen Institutionen (Universitäten, Hochschulen, das Institut für die Didaktik der APW), deren Vertreter gemeinsam den Wissenschaftlichen Rat für Didaktik bildeten, waren in die Forschungsplanung einbezogen. Die Entscheidungen wurden aber letztlich im Ministerium getroffen. Über mehr als ein Jahrzehnt hinweg gab es immer wieder offenen und verdeckten Dissens zwischen dem Ministerium für Volksbildung (besonders Abteilung Wissenschaft) und dem Präsidium der APW (im besonderen dem Direktorat für Forschung) einerseits und dem Wissenschaftlichen Rat für Didaktik andererseits. Die Didaktik und Unterrichtsforschung der DDR war vor allem folgender Kritik ausgesetzt:

- Sie flüchte sich in *Methoden- und Organisationsfragen* und damit in ideologiefreie Räume, anstatt zur ideologischen Erziehung im Unterricht zu forschen.
- Sie verabsolutiere den *Tätigkeitsansatz* (und zwar bezogen auf Lehrer und Schüler) und beachte nicht genügend die durch zentrale Vorgaben bestimmte Ziel-, Inhalts- und Methoden-Relation. In diesem Zusammenhang wurden auch Forschungsideen zur Kommunikation, Kooperation und Interaktion, zu integrativen Lernvorhaben, zu jeglichen Formen von Projektarbeit und zur Erhöhung der Mitbestimmung und Mitverantwortung von Schülern im Unterricht kritisiert. – Sie überbewerte die Orientierung an *Schüleraktivität*, insbesondere den *problemlösenden Unterricht*. Die führende Rolle des Lehrers dürfe nicht angetastet und die Priorität der zentralen Vorgabe des Lehrplans gegenüber methodischen Entscheidungen nicht in Frage gestellt werden. Die »Stärkung der Subjektposition der Schülerinnen und Schüler im Unterricht« war zwar ein wichtiges Thema – ernsthafte Versuche, die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in die Form einer symmetrischen Partnerschaft zu bringen, hat es jedoch bis 1989 nicht geben dürfen.

Schon diese Kritik zeigt, daß es innerhalb der Didaktik und Unterrichtsforschung der DDR immer auch Versuche gab, innerhalb der Forschungsplanvorgaben oder unabhängig von diesen Spielräume zu finden, um wichtigen didaktischen Fragestellungen

nachzugehen, auch wenn sie offiziell unerwünscht waren. Allerdings galt auch für solche Versuche, daß bestimmte unumstößliche Gewißheiten der DDR-Pädagogik nicht angetastet oder nur sehr vorsichtig relativiert wurden. Dazu gehörten die von KLINGBERG geprägte Auffassung vom Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit, die Forderungen nach Planmäßigkeit, Wissenschaftlichkeit und Systematik des Fachunterrichts sowie die Auffassung vom Unterricht als Aneignungsprozeß, dessen Grundlinie durch den Erwerb von Wissen und Können bestimmt werde.

2. Was bleibt?

Wenn man eine vorläufige Antwort auf die Frage »was bleibt?« sucht, wird man Resümees unter drei Perspektiven vornehmen müssen.

- Man wird zum einen über die Spuren zu reden haben, die die DDR-Didaktik in den Köpfen von Lehrerinnen und Lehrern hinterlassen hat. Die Didaktikausbildung der DDR dürfte bis heute das Verständnis von Unterricht in weiten Teilen der Lehrerschaft prägen.
- Man wird zweitens auf Ergebnisse und Methoden empirischer Unterrichtsforschung einzugehen haben, die nicht nur von historischem Interesse sind.
- Und man wird zum dritten Ansatzpunkte und didaktische Fragestellungen herausstellen müssen, die zur Bereicherung der Didaktik und Unterrichtsforschung in der Bundesrepublik Deutschland bereits beigetragen haben oder beitragen können.

Die Pädagogik der größeren Bundesrepublik wird u.a. folgende Aspekte der Didaktik- und Unterrichtsforschung der DDR sorgfältig zu prüfen haben:

- 1) Bemerkenswert auf methodologischer Ebene scheint mir die *Tendenz zum Systematisieren* zu sein. Sie war im übrigen in verschiedenen Wissenschaftsbereichen der DDR zu beobachten. Je weniger kühne Entwürfe gefragt sind, desto größer könnte der Anreiz für einen Autor sein, seine konstruktiven Gedanken strenger Logik zu unterziehen, sie in ein System zu bringen. Ein Muster für unser Gebiet in dieser Hinsicht ist z.B. LOTHAR KLINGBERGS »Einführung in die Allgemeine Didaktik«, 1889 in der 7. Auflage erschienen und in viele Sprachen übersetzt, z.B. ins Italienische, Spanische, Japanische.
- 2) Zum Selbstverständnis der meisten DDR-Didaktiker gehörte die Suche und Gewährleistung eines *engen Praxisbezugs* sowohl ihrer theoretischen als auch empirischen Arbeiten. Die Notwendigkeit, die Akteure des Unterrichts im Blick zu haben, über Realisierungsmöglichkeiten didaktischer Ansprüche oder komplexer didaktisch-methodischer Konzepte zu reflektieren und die Realisierungsbedingungen hierfür in Rechnung zu stellen, wurde allgemein akzeptiert und als selbstverständlich angesehen. Dazu trug sicherlich der Umstand bei, daß, von wenigen Einzelpersonen abgesehen, die das Privileg reiner Theoriearbeit wahrnehmen konnten, alle Hochschullehrer für Didaktik auch in die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen

und Lehrern einbezogen waren, an praxisorientierten Publikationen für Lehrkräfte mitwirkten, ihre Studentinnen und Studenten während der Schulpraktika in Schulen betreuten und Verbindungen zu Forschungsschulen oder zu bestimmten Schulen im Umfeld der Universitäten pflegten.

- 3) Die Betonung der »führenden Rolle des Lehrers« zur DDR-Zeit verstärkte zum einen die Tendenz der Bevormundung von Kindern und Jugendlichen und geriet deshalb zunehmend in Widerspruch zu der These von der Subjektposition der Schüler. Zum anderen umschloß sie aber auch die Pflicht der Lehrer zur Sorge um die Entwicklung der Schüler, und zwar jedes einzelnen. Auch in didaktischen Arbeiten war viel vom *Lehrerethos* die Rede. Dies war nicht nur »verordnete Verantwortung«, sondern auch persönliches Verantwortungsbewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern, die als pädagogische Verantwortung gegenüber den heranwachsenden Menschen interpretiert werden kann. Auch unter neuen institutionellen Rahmenbedingungen erscheint die pädagogische Verantwortung für den Einzelfall wichtiges Element des Professionsethos zu sein, das sich in der pädagogischen Abstimmung mit anderen Lehrern, der Durchführung von Elternbesuchen oder in der Unterstützung bei der Suche nach Ausbildungsplätzen zeigt.
- 4) Die DDR-Didaktik stützte sich stark auf *handlungstheoretische Ansätze* der sowjetischen Psychologie, wie sie z.B. in Arbeiten von LEONTJEW, GALPERIN, ELKONIN, DAWYDOW vertreten wurden. Hier liegen m.E. weitere Anknüpfungspunkte. Dies gilt sowohl für die Rezeption des handlungstheoretischen Ansatzes als auch für die fruchtbare Zusammenarbeit von Didaktik und Psychologie.
Die Arbeiten KOSTJUKS zum Zusammenhang von *Unterricht und Entwicklung*, WYGOTSKIs Theorie vom Unterricht als dem Schrittmacher der Entwicklung des Kindes und von den zwei Zonen der kindlichen Entwicklung standen vor allem Pate bei der didaktischen Bearbeitung des Problems des Zusammenhangs von Unterricht und Entwicklung, von Anforderungsgestaltung im Unterricht und geistiger und sozialer Aktivität beim Lernen und der Entwicklung der Persönlichkeit. Psychologie und Didaktik haben sich hier gegenseitig befruchten können, ohne ihre Eigenständigkeit zu verlieren.
- 5) Hervorhebenswert scheinen mir die *didaktischen Untersuchungen zu Unterrichtsmethoden* zu sein, im besonderen zum Wesen von Unterrichtsmethoden in ihrer deskriptiven und normativen Funktion, zum Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und Bedingungen, zum Klassifizierungsproblem, die Ausarbeitung von Methoden (z.B. zum problemlösenden Unterricht) und ihre praktische Erprobung, die theoretische Begründung von Methodenvielfalt aus dem Wesen des Unterrichts und dem jeweiligen Bedingungsgefüge und nicht zuletzt die Untersuchungen zur Entwicklung von Methodenkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. Insbesondere die Ergebnisse, die in mehr als 20jährigen analytischen und experimentellen Untersuchungen zur Entwicklung des methodischen Könnens von Lehrern gewonnen wurden, konnten zur Erhellung der Entwicklung von didaktisch-methodischer Kompetenz und der Professionalisierung von Lehrkräften beitragen. Ähnliches gilt

auch für die in den 80er Jahren durchgeführten komplexen didaktischen Untersuchungen zur *Schüleraktivität im Unterricht*, die zu ähnlichen Ergebnissen wie in den alten Ländern geführt haben.

- 6) Ein weiterhin fruchtbarer Ansatz für didaktische Untersuchungen könnte der in den letzten Jahren in der DDR-Didaktik ausgearbeitete *Inhaltsbezug des Aneignungsprozesses* sein. Fragen der Gestaltung des Unterrichts, der Organisation von Lernprozessen wurden in Abhängigkeit von der Spezifik des Aneignungsgegenstandes und den Besonderheiten der durch diesen bedingten Aneignungsweisen diskutiert. Zwar wurde die These vom Wissen und Können als »Kernstück« schulischen Lernens nicht angetastet, wohl aber versucht, die einseitige Orientierung auf kognitive Prozesse zu überwinden und Bedingungen für eine höhere Erfolgssicherheit schulischen Lernens aufzudecken. Man nimmt die Ergebnisse einer produktiven Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen nicht vorweg, wenn man darauf hinweist, daß eine innere Schulreform in den neuen Ländern nur gelingen kann, wenn man an die didaktischen Ideen der Lehrerinnen und Lehrer, an deren Wissen und deren Erfahrungen, aber auch an deren pädagogisches Ethos – kurz gesagt: an die professionelle Identität, die durch die DDR-Didaktik und Unterrichtsforschung geprägt ist – anknüpft.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Elisabeth Fuhrmann, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 14974 Ludwigsfelde-Struveshof

JÜRGEN BAUMERT

Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland

1. Bildungsvorstellungen in der DDR und der Bundesrepublik

Bildungstheoretische Leitvorstellung der DDR war die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit, die über eine breite wissenschaftsorientierte und damit auch parteiliche Allgemeinbildung verfügte und ihre Bewährungsprobe in der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution bestehen sollte. Diese Bildungskonzeption war Teil eines kollektivistisch orientierten Modernisierungsprozesses. Die Idee einer einheitlichen, gemeinsamen und auf einem 10jährigen vollzeitlichen Schulbesuch basierenden Grundbildung schloß immer auch den Gedanken der Überwindung von Disparitäten unterschiedlichster Art ein. Die pädagogische Maxime der DDR »Keinen zurücklassen!« war der allgemeinste Ausdruck dieses Anspruchs.

Dem Einheitsanspruch des Schulsystems der DDR entsprach auf westlicher Seite am ehesten die Idee der Differenzierung unter Wahrung prinzipieller Vergleichbarkeit. Sie konkretisiert sich in der föderalen Organisation des Bildungssystems, in der institutionellen Struktur des gegliederten Schulwesens, den schulformspezifischen Differenzierungsmöglichkeiten und nicht zuletzt in den breiteren Entscheidungsspielräumen der Einzelschule und des einzelnen Lehrers. Wenn auch in der Bundesrepublik eine curriculare Angleichung der Schulformen stattgefunden hat, ist dennoch von unterschiedlichen Bildungswegen zu sprechen, für die Wissenschaftsorientierung nicht im gleichen Maße Gültigkeit hat. Allgemeinbildung in der DDR war in stärkerem Maß mathematisch/naturwissenschaftlich/technische Bildung – eine Akzentsetzung, die vor allem zu Lasten der musisch-sportlichen Angebote ging. Es wäre aber unzutreffend, sprachliche Bildung als westliches Gegenmodell zu skizzieren. Angemessener ist es, als Alternativkonzeption auch hier die stärkere Individualisierung von Bildungsgängen herauszustellen. Mit der westlichen Antwort ist allerdings die Frage nach der Notwendigkeit und gegebenenfalls der Art einer einheitlichen Grundbildung für die nachwachsende Generation als Basis nachfolgender Differenzierungsprozesse keineswegs gelöst.

Im folgenden soll die Aufmerksamkeit auf spezifische Leistungen, aber auch Folgeprobleme der beiden Modernisierungsvarianten gelenkt werden.

2. Theoretische Ausgangsannahmen

1) Verminderung von Leistungsunterschieden

Lehrer passen ihren Unterricht den Leistungsvoraussetzungen ihrer jeweiligen Klasse an. Dabei haben sie gleichzeitig Leistungsniveau und Leistungsstreuung im Auge. Bei sinkendem Leistungsniveau oder zunehmender Streuung reagieren Lehrer vornehmlich mit Stoffreduktion, Senkung des Anspruchsniveaus und Intensivierung von Üben. In der Mehrzahl der Fälle führt diese Anpassung des Unterrichts zu einer Minderung der Leistungsheterogenität – allerdings auf Kosten der leistungstärkeren Schüler bei nur geringem Nutzen für die langsameren Lerner. Diese Befunde legen die Annahme nahe, daß in der leistungsheterogenen Jahrgangsklasse der Einheitsschule der DDR die Verwendung von Unterrichtsstrategien besonders angezeigt war, die zu einer Verringerung der Leistungsdivergenz auch auf Kosten der Lernfortschritte der leistungstärkeren Schüler führten.

2) Aufhebung selbstwertschützender Nischen

Das starke und damit besonders sichtbare Leistungsgefälle in der Jahrgangsklasse der Einheitsschule dürfte nach der Referenzgruppentheorie realistischere Leistungsinformationen vermittelt haben, die zu einer höheren Veridikalität des Selbstkonzepts der eigenen Befähigung führten. Damit verschlechterte sich aber die psychische Ertragslage schwächerer Schüler, für die im gegliederten System insbesondere die Hauptschule selbstwertschützende Nischen bereitstellt. Danach müßte für die Einheitsschule der DDR eine paradoxe Situation von Leistungsbilanz und Kompetenzinformation und deren subjektiver Verarbeitung im leistungsbezo-

genen Selbstkonzept kennzeichnend sein. Möglichen Förderungserfolgen bei schwächeren Schülern stand die Bedrohung des Selbstkonzepts im intensivierten sozialen Vergleich gegenüber, während die subjektive Position der Leistungsstärkeren eher noch weiter gestärkt wurde.

3) *Bildungsidee und subjektive Bedeutung von Fächern*

Wenn die in Stundentafeln und Lehrplänen der DDR institutionalisierte sozialistische Bildungsidee als eine im besonderen Maße mathematisch/naturwissenschaftlich/technisch orientierte Bildung auch die subjektiven Relevanzvorstellungen von Schülern prägte, müßten Erfolg und Versagen in den entsprechenden Fächern für die Identitätsentwicklung, insbesondere für das Selbstwertgefühl wichtiger gewesen sein.

3. *Datengrundlage*

Die folgenden Analysen beruhen auf der Kohortenlängsschnittstudie »Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)«, die im Schuljahr 1991/92 auf der 7. Jahrgangsstufe und im Schuljahr 1992/93 auf der 9. und 10. Jahrgangsstufe in West- und Ostdeutschland begonnen wurde². Die Studie erlaubt die Untersuchung des Zusammenhangs der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen und deren Leistungsentwicklung in den Fächern Biologie, Mathematik, Physik sowie Deutsch, Englisch und Politik/Sozialkunde. Die erste Erhebung fand unmittelbar nach der Umstellung der Polytechnischen Oberschule (POS) auf ein gegliedertes Schulwesen statt, so daß noch einmal das Einheitsschulwesen und seine spezifischen Wirkungen retrospektiv in den Blick genommen werden konnten. Die Untersuchung wird in zwei östlichen und zwei westlichen Bundesländern durchgeführt. Es wurde eine nach Ländern und Schulformen stratifizierte Stichprobe von Schulen mit jeweils zwei Klassen gezogen. Der Stichprobenumfang der ersten Kohorte betrug zum 1. Meßzeitpunkt rund 5.000 Schüler.

4. *Ergebnisse und Diskussion*

1) *Leistungsentwicklung: Spezifische Fördererfolge der Einheitsschule*

Die Untersuchung erlaubt für den ersten Meßzeitpunkt einen Leistungsvergleich zwischen Ost- und Westdeutschland für die Fächer Mathematik, Biologie, Physik und Deutsch. Ein erster grober Vergleich zeigt für alle Fächer, daß die Schulleistungen der Schüler der Einheitsschule im Mittel tendenziell oder deutlich besser ausfallen. Teilweise sind die Unterschiede minimal (wie im Fach Mathematik) oder mit mehr als einem Drittel einer Standardabweichung – das entspricht etwa der

2 An dieser Kohorten-Längsschnittstudie sind das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIFB) in Berlin, die Humboldt-Universität Berlin und die Martin-Luther-Universität Halle beteiligt. Die Projektleitung liegt bei J. BAUMERT (IPN) und P.M. ROEDER (MPIFB).

Leistungsentwicklung eines Jahres – erheblich (wie im Fach Biologie). In allen Fächern ist die Leistungsvarianz zwischen Schülern der ehemaligen POS signifikant geringer. Eine varianzanalytische Aufgliederung der Leistungsunterschiede nach System, Geschlecht und Leistungsstatus belegt, daß für die Systemunterschiede bessere Leistungsergebnisse von Mädchen und darüber hinaus die differentielle Förderung von leistungsschwächeren Schülern in der POS verantwortlich sind. Wenn man einmal vom Fach Biologie absieht, haben Mädchen an der Polytechnischen Oberschule in allen untersuchten Fächern bessere Leistungsergebnisse als im gegliederten Schulwesen. Sie konnten nicht nur die traditionellen Leistungsrückstände in den Fächern Mathematik und Physik ganz oder nahezu ganz aufholen, sondern gleichzeitig auch ihre Überlegenheit gegenüber den Jungen in ihrer Domäne des Sprachunterrichts vergrößern.

Die reduzierte Leistungsstreuung in der Einheitsschule ist in erster Linie auf die Förderung leistungsschwächerer Schüler, nicht aber auf eine ungünstigere Entwicklung der Leistungsspitze zurückzuführen. Am deutlichsten ist der Förderungseffekt in den Fächern Biologie und Physik; die Leistungsdifferenzen zwischen den schwächsten Dritteln der Schüler in Ost und West betragen 0.4 bzw. 0.5 Standardabweichungen.

Diese Befunde sind angesichts der theoretischen Ausgangsannahmen überraschend und erklärungsbedürftig. Es liegt die Vermutung nahe, daß die üblichen divergenzmindernden Reaktionsmuster von Lehrern infolge systemischer Rahmenbedingungen nur begrenzt einsetzbar waren und stattdessen Ersatzstrategien gesucht werden mußten. Eine solche Systembedingung könnte die strikte Lehrplanbindung in der DDR gewesen sein, die der Variation des Stoffumfangs oder des Durchnahmetempos relativ enge Grenzen setzte. Zugleich wurden damit auch Maximalzeiten für repetitives Üben definiert. Alternativstrategien waren vermutlich die Einbindung lernschwächerer Schüler in die Brigaden oder deren intensivere Betreuung durch Tutoren während des Unterrichts oder in nachmittäglichen Übungszeiten.

2) *Selbstbezogene Kognitionen: Selbstkonzept der fachspezifischen Befähigung, Selbstwertgefühl und Zukunftskontrolle*

Als auffälligster Befund ist zu berichten, daß die selbstbezogenen Kognitionen der Schülerinnen und Schüler der ehemaligen Einheitsschule weniger positiv sind. Das gilt für Aspekte des Selbstkonzepts akademischer Befähigung, das Selbstwertgefühl oder die Kontrollüberzeugung bezüglich der kompetenten Bewältigung zukünftiger Anforderungen. Die Prüfung, inwieweit dafür eine besonders ungünstige psychische Ertragslage schwächerer Schüler verantwortlich ist, zeigte differenzierte und keineswegs immer erwartungskonforme Ergebnisse. Leistungsschwächere Schüler in den Fächern Mathematik und Deutsch – beides »Hauptfächer« auch in der ehemaligen DDR – hatten an der Einheitsschule ein deutlich schlechteres Selbstbild der fachlichen Befähigung als ihre Alterskameraden mit vergleichbarem Leistungsstatus im gegliederten Schulwesen. Für diese Fächer trifft die Annahme einer stärkeren psychischen Belastung schwacher Schüler in der nichtdifferenzierten Jahrgangsklasse zu. Dies gilt jedoch nicht für die Fächer Biologie und Physik, in

denen in der DDR nachsichtiger als in Mathematik und Deutsch zensiert wurde. Durch die nach Fächern differenzierte Notenvergabe, die Schülern intraindividuell unterschiedliche Kompetenzinformationen vermittelte, entwickelten sich für leistungsschwache Schüler der Einheitsschule ungeplant fachspezifische selbstwert-schützende Nischen.

Überraschenderweise läßt sich ebensowenig für das allgemeine Selbstwertgefühl oder die Zukunftskontrolle eine besondere Belastung leistungsschwacher Schüler der ehemaligen DDR nachweisen. Leistungsschwache Schüler sind in Ost und West gleichermaßen auch in ihrer Identitätsentwicklung Verlierer und insofern eine potentielle Risikogruppe. Entgegen den theoretischen Ausgangsannahmen läßt sich jedoch auch in bezug auf generalisierte Selbstkognitionen keine Wechselwirkung zwischen Leistungsstatus und Schulsystem belegen.

Ein Vergleich der Selbsteinschätzung von Jungen und Mädchen in Ost und West ergänzt dieses Bild. Mit Ausnahme des Faches Biologie – eine mittlerweile Mädchen anziehende Naturwissenschaft – schätzen Mädchen in allen untersuchten Bereichen ihre Kompetenzen niedriger als Jungen ein, und zwar auch unter Kontrolle des tatsächlichen Leistungsstatus. Die unbestreitbaren Leistungsgewinne von Mädchen im Einheitsschulsystem wirken sich also nicht in subjektiver Verarbeitung auf selbstbezogene Kognitionen aus. Gleiches gilt für das allgemeine Selbstwertgefühl und die Überzeugung, zukünftige Anforderungen kompetent bewältigen zu können: Unabhängig vom Schulsystem zweifeln Mädchen eher an sich selbst.

Angesichts dieser Strukturparallelität wird freilich die generell ungünstigere Selbsteinschätzung von Schülern der ehemaligen Einheitsschule umso erklärungsbedürftiger. Handelt es sich hierbei um Folgen des gesellschaftlichen Transformationsprozesses, die bis in fachspezifische Bereiche des Fähigkeitsselbstbildes reichen oder eher um Auswirkungen spezifischer Formen des Schulehaltens in der DDR, die der Entwicklung von Selbstvertrauen und optimistischen Kontrollüberzeugungen weniger förderlich waren?

3) *Subjektive Bedeutung von Fächern*

Geht man von der fachspezifischen Benotungspraxis aus, so kannte auch die DDR »schwere« und »leichte« oder anders ausgedrückt: Haupt- und Nebenfächer. Diese pädagogische Realität bestimmte die subjektiven Relevanzvorstellungen der Schüler in stärkerem Maße als die sozialistische Idee einer naturwissenschaftlich/technisch akzentuierten Bildung. Die Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit in den strengen Hauptfächern Mathematik und Deutsch beeinflusste ähnlich wie im Westen das allgemeine Selbstwertgefühl nachhaltiger als das Fähigkeitsselbstbild in den Fächern Biologie und Physik. Die Definitionsleistungen pädagogischer Praxis und damit die relative Autonomie von Schule sind offenbar auch in zentralistisch gesteuerten Systemen beträchtlich.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, Olshausenstr. 62, 24098 Kiel

Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland im internationalen Vergleich

1. Zur Anlage der Untersuchung

In der internationalen Lesestudie der IEA wurden Zielgruppen untersucht: Je Land diejenige Jahrgangsstufe, in der sich die meisten 9jährigen befinden, und parallel dazu die Jahrgangsstufe mit den meisten 14jährigen. Für beide Teile Deutschlands bedeutete dies, die Klassenstufen 3 und 8 zu testen. Da wegen der besonderen Bedeutung des Ost-West-Vergleichs die Schulen in den früheren Gebietsständen der Bundesrepublik und der DDR stichprobenmäßig als separate Bildungssysteme behandelt wurden, wurden je zwei geschichtete Zufallsstichproben intakter Schulklassen gezogen. Insgesamt waren in Deutschland 550 Schulklassen mit ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler an den Erhebungen beteiligt, die im Frühjahr 1991 stattfanden.

Die beiden internationalen Lesetests basierten auf Kurzgeschichten, Sachtexten und Gebrauchstexten verschiedenster Art (u.a. Graphiken, Tabellen, Landkarten, Formularen). Die Testfragen wurden überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich im Multiple-choice-Format gestellt. Nach umfangreichen Erprobungen konnten in allen beteiligten Ländern und auch im Vergleich über die Länder hoch zuverlässige, raschskalierbare Experteneinschätzungen sowie valide Testversionen mit ca. 80 min. reiner Testzeit erstellt werden. Um die Diskriminanz im oberen Leistungsbereich zu erhöhen, wurden den deutschen Schülerinnen und Schülern anschließend weitere Leseverständnisaufgaben ähnlichen Typs vorgelegt. Die zusätzliche Testzeit betrug etwa 40 Minuten. Das gemessene Leseverständnis reicht von einfachen Dekodierungsleistungen bis zu erfolgreichen Interpretationen und Schlußfolgerungen. Außer den Testergebnissen liegen Schülerangaben zum außerschulischen Umfeld, zu den Lesegewohnheiten und zum Deutschunterricht vor, ferner Lehrerauskünfte über Ziele und Praktiken des eigenen Unterrichts, schließlich Angaben der Schulleitungen über Charakteristika der Schule, der Schülerschaft und der pädagogischen Arbeit. Für zusätzliche Analysen wurde auf Daten der Wirtschafts- und Beschäftigungsstatistik zurückgegriffen.

Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich überwiegend auf Ergebnisse, die die Zielgruppe der 14jährigen betreffen. Demnach geht es weniger um den Erfolg des Erstleseunterrichts als um den Stand des Leseverständnisses kurz vor dem bildungsbiographischen Punkt, wo die ersten Schüler ins Berufsleben übertreten, andere von innerschulischen Differenzierungen betroffen sind und jedenfalls die meisten sich den speziellen Lern- und Leseanforderungen nähern, die auf der allgemein- oder berufsbildenden Sekundarstufe II gestellt werden.

2. Die Befunde

- 1) Die ostdeutschen 14jährigen, die (1991) ihre gesamte Schulzeit in der ungegliederten Polytechnischen Oberschule (POS) verbracht hatten, haben signifikant höhere durchschnittliche Testleistungen erzielt als ihre westdeutschen Altersgenossen ($d=.10$), erwartungsgemäß bei leicht verminderter Streuung. Während in der Leistungsspitze praktisch keine Unterschiede festzustellen sind, fehlt in Ostdeutschland jene Häufung extrem schwacher Verständnisleistungen, die für westdeutsche Hauptschüler charakteristisch ist.
- 2) Beide deutschen Bildungssysteme gleichen sich darin, daß sie im internationalen Vergleich nur mittelmäßige Leistungen aufweisen. Unter den 18 OECD-Staaten, die in die IEA-Studie einbezogen waren, stehen sie an der Grenze zwischen dem zweiten und dem letzten Drittel. Unter den Vergleichsländern, die bessere Ergebnisse erzielt haben, befinden sich solche mit einem Gesamtschulsystem wie Finnland und Schweden, aber auch solche mit hoher Selektivität wie Frankreich oder die Schweiz. Die beiden Teile Deutschlands gleichen sich auch darin, daß die Rückstände gegenüber den erfolgreicherer Bildungssystemen bei den Gebrauchstexten am geringsten sind.
- 3) Der Ost-West-Vergleich, aber auch die internationalen Kontraste lenken notwendig den Blick auf Unterschiede innerhalb der westdeutschen Schullandschaft. Gerechnet über alle Bundesländer ergibt sich dabei eine klare Hierarchie der Schulformen. Auf das Gymnasium folgt die Realschule, danach erst die Gesamtschule und schließlich die Hauptschule. Die Korrelation zwischen Schulformzugehörigkeit und gemessenem Leseverständnis ist mit mehr als .50 so hoch, daß man fast davon sprechen kann, die Schüler seien nach ihrem Leseverständnis auf die Schulformen verteilt worden.
- 4) Es ist jedoch eine Illusion zu glauben, daß die wechselseitig anerkannten Schulabschlüsse in Westdeutschland zu vergleichbaren Leistungen innerhalb einer Schulform geführt hätten. Gruppiert man die elf alten Bundesländer nach über- bzw. unterdurchschnittlichem Hauptschulanteil, so zeigt sich eine Mittelwertdifferenz zu Ungunsten der Länder mit der höheren Bildungsexpansion. Diese Differenz ist größer als der Ost-West-Unterschied, und sie beruht nicht allein auf einer geschwächten Leistungsspitze, sondern sie umfaßt auch das untere Leistungsdrittel. Erwartungsgemäß sind aber die stärksten Unterschiede im Realschulbereich zu verzeichnen. Übrigens ist auch die soziale Selektivität in den Bundesländern mit niedrigem Hauptschulanteil keineswegs geringer, und zwar weder im Hinblick auf die Schulformzugehörigkeit (also die mutmaßlich erzielten Abschlüsse) noch im Hinblick auf die objektiv gemessene Leistung.

3. Diskussion der Befunde

Die Befundlage ist komplex. International wie im Ost-West-Vergleich stehen leistungsfähige Gesamt- oder Einheitsschulsysteme fast ebenso leistungsfähigen geglie-

derten Systemen gegenüber, während sich unter den weniger erfolgreichen Stichproben gleichfalls solche aus selektiven und nichtselektiven Systemen befinden. Das nährt die Vermutung, daß die Frage der Schulorganisation nicht die Bedeutung besitzt, die ihr häufig zugeschrieben wird. Um jedoch zeigen zu können, welche Faktoren stattdessen am Zustandekommen eines hohen Verständnisniveaus im Umgang mit Texten beteiligt sein könnten, muß man versuchen, die interne Dynamik des jeweiligen Bildungssystems datenanalytisch in den Griff zu bekommen. Entsprechende multivariate Auswertungen legen den Schluß nahe, daß vor allem die motivationale Verkopplung von individuellen Bildungsanstrengungen und angestrebten Lebenschancen eine wichtige Rolle spielt.

- 1) Der mit Abstand höchste Anteil der Leistungsvarianz ist direkt oder indirekt mit prägenden Einflüssen der Familie verbunden. Die Familie stellt eine intellektuell anregende Umgebung bereit und begünstigt die Ausprägung des Leistungsmotivs. Ihr Einfluß auf Mediengewohnheiten – Lesen oder Fernsehen gleichermaßen – ist unbestreitbar. Wie aus früheren IEA-Studien bekannt ist und jetzt erneut aus der Lesestudie hervorgeht, ist dieser Einfluß unabhängig von unterschiedlichen Formen der Schulorganisation. Dies gilt auch für das gegliederte Schulwesen der BRD und die Einheitsschule der ehemaligen DDR.
- 2) Es gibt gute Belege dafür, daß Schulen auf dem Wege einer intensivierten Elternmitarbeit diesen Einfluß nutzen können. Problematisch scheint hingegen der Weg zu sein, nominellen Schulerfolg und tatsächliche Leistung tendenziell zu entkoppeln, um durch drohendes Scheitern bedingte Entwicklungsrisiken pädagogisch zu verringern. Bei aller nachweisbaren Stofforientierung des ostdeutschen Unterrichts und all seiner Fixierung auf »direkte Instruktion« konnten die davon betroffenen Jugendlichen die ihnen gestellten Probleme besser und kreativer lösen als ihre Altersgenossen in anderen Teilen Deutschlands, deren Lehrer immerhin nachweislich Problemlösen und Kreativität häufiger als Maxime ihres Handels nannten.
- 3) Daß hier Unterschiede im allgemeinen Bildungsklima sichtbar werden, zeigt sich an einem vielleicht unscheinbaren Befund. In Ostdeutschland korreliert Selbständigkeit durch schulische Leistung in einer Höhe von .24 mit dem gemessenen Leseverständnis, an westdeutschen Regelschulen nur um .10 und an Gesamtschulen um Null. Leistungsschwache Jugendliche (übrigens auch und gerade Migrantenkinder) fühlen sich danach in westdeutschen Schulen ähnlich bestätigt wie leistungsstarke – möglicherweise jedoch um den Preis unrealistischer Informationen über den tatsächlichen Leistungsstand.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rainer Lehmann, Universität Hamburg, Institut 1 – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Leseunterricht in internationaler Perspektive

Erfolgreicher Leseunterricht ist ein Schlüsselfaktor in Bildung und Erziehung. Die Lesestudie der IEA bot eine einzigartige Gelegenheit, Leseunterricht vergleichend in einer großen Anzahl von Bildungssystemen zu untersuchen, die sich hinsichtlich kulturellen Traditionen, wirtschaftlicher Entwicklung, Schulorganisation, Unterrichtsbedingungen, Lehrermerkmalen, aber auch im Hinblick auf orthographische Systeme erheblich unterschieden. Die Studie basiert auf den Daten aus ca. 30 verschiedenen Ländern, in denen das Leseverständnis von 9- und 14jährigen Schülern in repräsentativen und vergleichbaren Stichproben erfaßt wurde. An der Untersuchung nahmen insgesamt etwa 200.000 Schüler teil. Mehr als 10.000 Lehrer beantworteten die detaillierten Fragebögen bezüglich ihrer Unterrichtspraxis, ihren Erziehungseinstellungen, Wertvorstellungen, impliziten Theorien über Leseunterricht und ihre Vorstellungen, wie Kinder Lesefähigkeit erwerben. Das breite Spektrum von Unterrichtsbedingungen und -praktiken macht es in einer internationalen Studie wie dieser möglich, Merkmale des Leseunterrichts zu identifizieren, die über familiäre und soziale Faktoren hinaus den erfolgreichen Leseerwerb beeinflussen. Eine generell bestgeeignete Methode des Leseerwerbs zu beschreiben, ist allerdings nicht möglich. Der Erfolg einer Methode hängt sehr von den Details ihrer praktischen Umsetzung, vom Lernmaterial, vom Lehrer, von den Schülern, dem kulturellen Kontext und schließlich von der Passung dieser Elemente zueinander ab. Lesen und Leseunterricht sind in einem großen Ausmaß kognitiv-sprachliche Handlungen, die in spezifische soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebettet sind. Dies bedeutet auch, daß es wenig sinnvoll ist, eine in einem bestimmten Land erfolgreich angewandte Methode des Leseunterrichts auf einen anderen Kulturkreis in der Erwartung übertragen zu wollen, vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. Andererseits gibt es weltweit universelle Grundzüge in der Kultur des Leseunterrichts. Die grundlegenden Unterrichtstexte sind hinsichtlich Funktion, Inhalt, Struktur und Textcharakteristika durchaus vergleichbar, so daß es möglich ist, sie auf gleichem Anforderungsniveau in eine fremde Sprache zu übertragen.

Die Darstellung der empirischen Daten der Studie unterteilte sich in zwei Hauptbereiche – einen deskriptiven und einen stärker analytischen Teil.

Der deskriptive Bericht versuchte, eine internationale Topologie des Leseunterrichts zu entwickeln. Unterrichtsbedingungen wie mittlere Klassengröße, nominelle und faktische Unterrichtszeit, Muttersprache der Schüler, Unterrichtsmittel und Unterrichtsorganisation wurden beschrieben und verglichen. Ebenso wurden für verschiedene Länder Grunddaten über die Lehrerschaft wie Zusammensetzung nach Geschlecht, Ausbildung, Erfahrung und Lesegewohnheiten der Lehrkräfte berichtet. In einer Hauptkomponentenanalyse konnte ein Satz von neun basalen Faktoren des Leseunterrichts und des Leseverständnisses von 9jährigen Schülern identifiziert werden. Sie erwiesen sich über alle Länder hinweg als valide Beschreibungskategorien.

Für die Stichprobe der 14jährigen wurde der Vergleich anhand von 2 bipolaren Dimensionen entwickelt. Diese Dimensionen lassen sich als Fertigkeiten- vs. Strategieorientierung bzw. als funktionale vs. literarische Präferenz interpretieren.

Im zweiten Teil der Darstellung wurden die Ergebnisse einer Pfadanalyse präsentiert. Nach Kontrolle von Faktoren der kommunalen und häuslichen Umgebung konnte nur noch ein geringer spezifischer Einfluß von Unterrichtsmerkmalen auf die Leseleistung der Schüler nachgewiesen werden. Die Effekte waren jedoch signifikant. Sie zeigen, daß Unterricht auch bei sehr konservativen Prüfverfahren »einen Unterschied macht«. Als bedeutendster Einzelfaktor erwies sich für die Erklärung der Varianz von Leseleistung das häusliche Leseklima. Wurden Länder in das Pfadmodell als Kontrollvariablen eingeführt, blieb für Unterrichtsmerkmale kein spezifischer Erklärungsspielraum übrig. Dies zeigt, daß Leseunterricht und seine Bedingungen primär in ihrer Einbettung in ein spezifisches, für das jeweilige Bildungssystem charakteristisches kulturhistorisches Muster zu verstehen sind.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ingvar Lundberg, University of Umeå, Department of Psychology, Råthusesplanaden 2, S-90247 Umeå, Schweden

BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL

Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich

1. Konzeption der Studie

Das DFG-Projekt »Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich«, das gemeinsam vom »Zentrum für empirische pädagogische Forschung« in Landau und vom »Institut für Kleinkindpädagogik und familienbegleitende Kinderbetreuung (BIK)e.V.« in Ost-Berlin durchgeführt wird, hat in einem ersten Untersuchungsteil das Ziel, den Kindergartenalltag Ende 1993 in den neuen und alten Bundesländern in zentralen Dimensionen zu beschreiben, um eine Basis für die Erfassung von Veränderungsprozessen zu sichern. In einem zweiten Untersuchungsteil wird versucht werden, den Kindergartenalltag in der DDR kurz vor der Wende anhand schriftlicher Dokumente und retrospektiver Interviews zu rekonstruieren. Die Deskription der Kindertagesituation Ende 1993 in Ost- und Westdeutschland umfaßt im wesentlichen vier große Bereiche:

- 1) Erfassung und Beschreibung der Rahmenbedingungen von Kindergärten auf der Makroebene einzelner Bundesländer und Strukturvergleich zwischen alten und neuen Bundesländern.

- 2) Erfassung und Beschreibung humanökologischer Bedingungen innerhalb einzelner Kindergärten. Die Informationen werden einmal durch strukturierte Interviews mit der Kindergartenleiterin und einer Gruppenleiterin erhoben; zum anderen wird die pädagogische Qualität des Kindergartens durch das Beobachtungssystem »Early Childhood Environmental Rating Scale« (ECERS) erfaßt, das sich bereits im internationalen Vergleich von Kindergärten unter einer sozialökologischen Perspektive bewährt hat (HARMS/CLIFFORD 1980; TIETZE/ROSSBACH/SCHUSTER 1993). Dieses Instrument ist besonders für die Beschreibung eines an einem pädagogischen Rahmen orientierten Handelns geeignet.
- 3) Ein weiterer Komplex bezieht sich auf die Aus- und Fortbildung des Kindergartenpersonals und insbesondere auf pädagogische Einstellungen der Gruppenleiterinnen, ihr Verhalten in Standardsituationen des Kinderalltags und ihre Bewältigungsstrategien in Belastungssituationen.
- 4) Einen letzten großen Bereich der Deskription stellt die Beziehung zwischen Kindergarten und Familie aus der Sicht der Gruppenleiterin und der Eltern dar.

Der zweite Untersuchungsteil befaßt sich mit dem schwierigen Problem der Rekonstruktion des Kinderalltags in der DDR kurz vor der Wende. Datengrundlage werden schriftliche Dokumente und vor allem retrospektive Befragungen von Kindergärtnerinnen zu ihrer Arbeit Ende der 80er Jahre sein. Die Erhebungen zum ersten Untersuchungsteil wurden zwischen September 1993 und Februar 1994 in 55 Kindergärten in vier neuen Ländern (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen) sowie in 60 Kindergärten in drei alten Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg) durchgeführt. In jedem Kindergarten bezieht sich die Untersuchung auf eine Kindergartengruppe. Der Bearbeitungsstand des Projektes erlaubt es, erste Ergebnisse der Beobachtungen des Kindergartenalltags und der Interviews mit Gruppenleiterinnen zur Elternarbeit zu berichten.

2. *Pädagogische Umwelt in Kindergärten – Ergebnisse der Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)*

Das Beobachtungsinstrument ECERS, das bereits im internationalen Vergleich auch in der Bundesrepublik verwendet wurde, erfaßt insbesondere planvolles pädagogisches Handeln und dessen sozialökologische Bedingungen. Es ist ein überraschendes Ergebnis, daß für Kindergärten der neuen Bundesländer bei einer sehr großen Zahl von Aspekten signifikant höhere Werte als in den alten Bundesländern (bei 25 von 36 analysierten ECERS-Items) registriert wurden – mit teilweise erheblichen Effektstärken. Ein zweiter bemerkenswerter Befund besteht darin, daß die pädagogischen Umwelten von Kindergärten der neuen Bundesländer offenbar homogener als in den alten Bundesländern sind. Die Varianzen sind durchgängig niedriger. Nach den Beobachtungsdaten sind die Kindereinrichtungen in den neuen Bundesländern in bezug auf fast alle erfaßten pädagogischen Umweltaspekte besser gestellt. Diese Ergebnisse sind im Hinblick auf die Orientierung an einer pädagogischen Konzeption plausibel und

stimmen auch mit anderen Resultaten überein. Planvolles, organisiertes und an einem am pädagogischen Rahmen orientiertes Handeln scheint dort stärker ausgeprägt zu sein (u.a. stärkere Betonung von Sprachentwicklung, Interaktion, Rollenspiel, Kommunikation). Nicht im gleichen Maße einleuchtend ist die günstigere Beurteilung eher äußerer Merkmale der Kindergärten. Möglicherweise ist mit einem systematischen Beurteilerfehler im Sinne einer tendenziell milderer Beurteilung in den neuen Bundesländern zu rechnen. Um die Höhe dieses möglichen Fehlers abzuschätzen, ist daran gedacht, einen Teil der Kindergarteneinrichtungen erneut zu beobachten und dabei die Ost- und Westbeobachter auszutauschen.

3. Elternarbeit aus der Sicht der Gruppenleiterin – Ergebnisse der Interviews mit Gruppenleiterinnen

Das aus 23 Fragen bestehende strukturierte Interview reflektiert die Wahrnehmung der Elternarbeit durch die Gruppenleiterin. In einem späteren Schritt werden wir zusätzlich und im Vergleich zur Sichtweise der Gruppenleiterin auch die Urteile der Eltern zur Elternarbeit in unsere Auswertung integrieren. Es sind folgende Ergebnisse zu berichten, wobei die Antworten in den alten Bundesländern wiederum uneinheitlicher sind:

In den neuen und alten Bundesländern haben aus Elternsicht (wie sie Gruppenleiterinnen wahrnehmen) folgende Funktionen des Kindergartens in ganz ähnlicher Weise Priorität: Beaufsichtigung und Versorgung der Kinder (»Behüten und Bewahren«), Vorbereitung auf die Schule (kanalisierter Bildungsauftrag), umfassende Förderung der Kinder (erweiterter Bildungsauftrag) und pädagogische Beratung der Eltern. Planung, Rahmen, Konzept und Sachthemen sind für die Erzieherinnen der neuen Bundesländer wichtiger. Sie sind es auch eher gewohnt, den Tagesablauf gut durchzustrukturieren und zu planen, was sich auch auf die Gestaltung von Elternabenden auswirkt. Sie wollen entweder die Eltern stärker in die Planung und Organisation der Kindergartenarbeit integrieren oder zumindest darüber informieren. Die Themenauswahl für den Elternabend wird in den neuen stärker als in den alten Bundesländern durch einen Rahmenplan bestimmt. Elternabende mit Sachthemen sind demnach auch häufiger. Nach Aussagen der Gruppenleiterinnen beteiligen sich die Eltern dort auch stärker an der Erarbeitung von Konzepten und an der Gestaltung des Gruppenraums. Elternabende mit Sachthemen sind in den neuen Bundesländern häufiger als in den alten Bundesländern. Feste, Elternzeitung, Mitarbeit der Elternvertreter, Sprechstunde, Elternabend Grundschule und Stammtisch haben dagegen für Erzieherinnen in den alten Bundesländern größere Bedeutung.

Nach Ansicht der Erzieherinnen der neuen Bundesländer ist vor allem die Kindergarten- oder die Gruppenleiterin für die Elternarbeit zuständig und verantwortlich. Erzieherinnen (mit Leitungsfunktionen) sehen sich dort folglich auch häufiger als maßgebliche Anregerinnen der Elternarbeit. Sie bereiten häufiger das Thema vor bzw. suchen häufiger ein geeignetes Thema aus. In den alten Bundesländern sind eher das Team, die Gruppenmitarbeiterinnen oder der Elternausschuß bzw. die Elternschaft für die Organisation der Elternarbeit zuständig. Es ist dort auch üblicher, daß

Eltern die Erzieherinnen darum bitten, ein bestimmtes Thema auf dem Elternabend zu behandeln, das dann auch häufiger gemeinsam mit den Kolleginnen oder den Eltern erarbeitet wird. In gewisser Weise scheinen sich das Konzept einer planvollen und geordneten Pädagogik und die Vorstellung eines kooperativen Miteinanders, das größere Spontaneität zuläßt, gegenüberzustellen.

4. Zwei Kindergartenwelten in Ost und West?

Bei so vielen signifikanten und ausgeprägten Unterschieden zwischen neuen und alten Bundesländern ist es nicht verwunderlich, daß Diskriminanzanalysen zu sehr klaren Resultaten führen. In einer ersten Analyse dienten 10 Einzelitems des Meßinstruments zur Elternarbeit als diskriminierende Variablen. Mit Hilfe dieser Items ließ sich die Zugehörigkeit zu einem Kindergarten in den neuen bzw. den alten Bundesländern nahezu perfekt vorhersagen. Von 89 Kindergärten wurden 88 richtig zugeordnet. Eine zweite Diskriminanzanalyse zeigte, daß diese präzise Vorhersage nicht die Folge eines (varianzschwachen) Einzelitems war. Hier wurden als Diskriminationsmerkmale sechs Items des Meßinstruments zur Elternarbeit mit zwei Items zur pädagogischen Umwelt kombiniert. Auch mit Hilfe dieser insgesamt acht Items ließ sich die regionale Zugehörigkeit eines Kindergartens gleich gut vorhersagen.

Obwohl unsere Auswertung erst am Anfang steht (die Stichprobe der Einrichtungen ist noch nicht vollständig; die Analyse bezieht sich nur auf zwei Meßinstrumente), deutet sich schon jetzt folgendes an: Auch im Jahre 1993, vier Jahre nach der Wende, unterscheidet sich der Kindergartenalltag in den neuen und den alten Bundesländern in bestimmten Aspekten beträchtlich. Wenn dies zutrifft, ist eine nüchterne Deskription des Alltags des deutschen Kindergartens, wie es unser Projekt vorsieht, völlig angemessen.

Literatur

- HARMS, T./CLIFFORD, M.C.: Early Childhood Environmental Rating Scale. New York 1980.
TIETZE, W./ROSSBACH, H.G./SCHUSTER, K.M.: Bewertungsanleitung zur Einschätzung der Ausstattung und der pädagogischen Arbeit in Kindergärten. Forschungsversion der ECERS. Münster 1993.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Bernhard Wolf, Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, Friedrich-Ebert-Str. 12, 76829 Landau

Symposium 9

Demokratie und Erziehung in Europa

1. Vorbemerkung

Vom DEWEY-Thema »Demokratie und Erziehung« kann man mit gutem Grund annehmen, daß es nicht nur für die Deutschen, sondern auch für die anderen europäischen Völker mit demokratischen Verfassungen von elementarem Interesse ist. Diese Annahme hat zu der Titelerweiterung »in Europa« geführt und damit das Thema in den weiteren Zusammenhang des Kongresses plazierte. Es lenkt den Blick auf eine der wichtigsten Gemeinsamkeiten der europäischen Staaten: auf ihre demokratischen Verfassungen. Sie bedürfen einer entsprechenden demokratischen Bildung ihrer Bürger. Diese demokratische Bildung dürfte bei aller Unterschiedlichkeit der Verfassungen der europäischen Staaten gemeinsame Grundzüge tragen. Sie könnten den Kern einer gemeinsamen europäischen Bildung und Erziehung ausmachen.

Die Diskussionen über einen europäischen Staatenbund oder Bundesstaat lassen erkennen, daß sich eine allgemeine demokratische Grundbildung in Europa zu einer öffentlichen Aufgabe entwickeln kann und nicht bloß eine Idee aus dem Elfenbeinturm der Pädagogen darstellt. Zudem hat nach dem Ende der deutschen Teilung das Thema einer demokratischen Grundbildung speziell in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Darüber hinaus ist die Frage von europäischem Interesse, ob es gelingt, den Geist der Demokratie in den »neuen« Bundesländern zu verbreitern und in den alten zu stärken.

In dieser Gesamtproblematik spielen bildungsphilosophische Fragen eine gewichtige Rolle: Welche Bedeutung und welchen Wert hat eine demokratische Verfassung? Welche elementaren Ziele und Inhalte würden eine europäisch-demokratische Bildung auszeichnen? An welchen Punkten könnten pädagogische Überlegungen Anschluß an die philosophische Tradition politischen Denkens gewinnen und wo ergeben sich Anknüpfungspunkte an aktuelle Postmodernitätstheoreme und Kommunitarismusüberlegungen?

Vorbereitend hatte die Kommission das Thema bereits auf ihrer Herbsttagung in Thurnau im Anschluß an Vorträge von RENATE GIRMES/Münster, OTTO HANSMANN/Bayreuth, JAN MASSCHELEIN/Leuven, ANSELM MÜLLER/Trier, ANGELA TUCEK/München und des Kölner Juristen INGO MITTENZWEI diskutiert. Für den Dortmunder Kongreß konnte dank der Initiative von HELMUT PEUKERT die Mitarbeit der »Philosophy of Education Society of Great Britain« gewonnen werden. Zur Leitfrage des Symposiums, welche gemeinsamen Züge eine politisch dimensionierte Bildung in den verschiedenen europäischen Demokratien tragen könne, wurden vier Vorträge gehalten.

ten. Die Kommission hatte sich mit Bedacht diese Beschränkung auferlegt, um ausführliche Diskussionen zu ermöglichen. Sie wurden durch vorbereitete Stellungnahmen von eigens für die Vorträge gewonnenen Respondenten eröffnet. Die Diskussion des Vortrags von LUTZ KOCH/Bayreuth leitete LUISE MCCARTY/Bloomington (IN) mit ihrer Stellungnahme ein; zum Vortrag von WILFRED CARR/Sheffield äußerte sich WALTER BAUER/Magdeburg; Respondent des Vortrags von WINFRIED MAROTZKI/Magdeburg war JAN MASSCHELEIN/Leuven und für die Diskussion des Abschlußvortrags von RUTH JONATHAN/Edinburgh hatte sich HELMUT PEUKERT/Hamburg als Respondent zur Verfügung gestellt¹. Im folgenden wird jeweils eine Zusammenfassung der Beiträge gegeben. Dabei sind wir so vorgegangen, daß wir die von den Referenten selbst angefertigten Abstracts aufgenommen haben. Die dadurch entstehende Heterogenität dieses Gesamtberichtes haben wir in Kauf genommen. Die Übersetzung der Zusammenfassungen von RUTH JONATHAN und WILFRED CARR haben MONIKA VAREIN/Hamburg und WALTER BAUER/Magdeburg besorgt. Bei ihnen bedanken wir uns an dieser Stelle recht herzlich.

2. Beiträge

2.1 *Demokratie und Erziehung in Europa* LUTZ KOCH (Universität Bayreuth)

In der Einleitung erinnert der Referent daran, daß das Verhältnis zwischen Demokratie und Erziehung zweifach gedeutet werden kann: Demokratie braucht Erziehung; aber auch umgekehrt braucht freiheitliche Erziehung Demokratie. Das Referat beschränkt sich auf den zuerst genannten Zusammenhang, dessen Aktualität zunächst zu zeigen ist. Sie hängt nach Auffassung des Referenten mit drei Ereignissen zusammen: mit dem Zusammenwachsen Europas, mit dem Ende des Ost-West-Gegensatzes und drittens mit der deutschen Einheit. Das zusammenwachsende Europa ist ein Europa demokratischer Staaten, worin eine wesentliche Gemeinsamkeit und daher auch ein essentieller Bestandteil eines europäischen Curriculums liegt. Nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes entfällt die Notwendigkeit der Selbstlegitimation der westlichen Demokratien, wodurch die Gefahr wächst, daß das demokratische Bewußtsein verblaßt; ihr entgegenzuwirken ist eine europäische Erziehungsaufgabe. Drittens ist von der deutschen Einigung auch das übrige Europa mitbetroffen. Es wird daran interessiert sein, ob es gelingt, so etwas wie ein demokratisches Bewußtsein bei den Bürgern der »neuen« Länder zu wecken und ob dem Verfall des demokratischen Bewußtseins in den »alten« Ländern entgegengetreten werden kann.

Allerdings liegt im Programm einer Bildung des demokratischen Bewußtseins eine Zweideutigkeit, die aus der Ambivalenz des Demokratiebegriffes selbst erwächst, der als Regierungsform oder als Lebensform, als politischer oder gesellschaftlicher, als

¹ Die vollständigen, überarbeiteten Beiträge der Tagung in Thurnau sowie des Dortmunder Kongresses erscheinen in: KOCH, L./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994.

formaler oder materialer Begriff von Demokratie verstanden und gebraucht werden kann. Der Referent hält sich hier wiederum an den formalen Demokratiebegriff mit der These, daß eben dessen Formalität selbst den wesentlichen Inhalt des demokratischen Bewußtseins ausmache. Dieser Inhalt sei der Pädagogik weitgehend verborgen geblieben, was sich nicht nur an der staatsbürgerlichen Bildung KERSCHENSTEINERS oder an der partnerschaftlichen Bildung THEODOR WILHELMS, sondern auch an den Theorien zur politischen Bildung der 70er Jahre (GOTTSCHALCH, GIESECKE, MOLLENHAUER) nachweisen ließe. Damals sei zwar nachdrücklich von Demokratie und Demokratisierung die Rede gewesen, doch habe sie sich im wesentlichen an dem gesellschaftlichen Demokratiebegriff (Mitbestimmung, Transparenz, Chancengleichheit usw.) orientiert. Im Gegenzug versucht der Referent, den formalen und politischen Demokratiebegriff (die »Verfassungsdemokratie«) hinsichtlich ihrer Hauptelemente zu erläutern (Teil I), um danach die Grundzüge des demokratischen Ethos, verstanden als pädagogische Aufgabe, zu entwickeln (Teil II).

Die wesentlichen Elemente der modernen Demokratie lassen sich nach der These des Referenten nur aus dem Begriff der Republik gewinnen, wie er im Anschluß an die Französische Revolution von ROUSSEAU und dann vor allem von KANT ausgearbeitet worden ist. Nach KANT heißt das freie Gemeinwesen schlechthin Republik in Abhebung gegen unfreie Staaten. Diese bezeichnet er als Despotien, so daß der grundlegende Gegensatz der zwischen Freiheit und Unfreiheit, zwischen freien und unfreien Staaten, zwischen Republik und Despotie ist, nicht so sehr der zwischen demokratischen und undemokratischen Staaten, es sei denn, daß man unter demokratischen Staaten freie Staatswesen versteht, genauer solche, bei denen das Freiheitsprinzip (*liberté*) mit dem Gleichheitsprinzip (*égalité*) verknüpft ist, so daß die Bürger des Gemeinwesens in gleicher Weise frei sind, wodurch sich die modernen Gemeinwesen (»Demokratien«) von den antiken Demokratien unterscheiden.

KANT hat in der Abhandlung über den »Gemeinspruch« die (äußere) Freiheit als Quelle des Rechts und dieses wiederum als Ursprung des Staates (der Republik) nachgewiesen, so daß das Gemeinwesen freier Bürger zugleich und notwendig der Rechtsstaat ist. Recht ist nach KANT die wechselseitige Einschränkung der äußeren Freiheit nach allgemeinen Gesetzen, so daß sich die Freiheit eines jeden mit der von jedermann (also in gleicher Weise) verträgt. Der Zweck einer solchen Verträglichkeit (eines solchen Vertrages) ist die Sicherung der Freiheit bzw. das Recht selbst und nicht etwa das Wohlergehen.

Zweifellos handelt es sich hier um eine Idee und nicht um einen wirklichen Staat, aber diese Idee legen wir doch der Beurteilung, der Kritik und der Verbesserung der realen Staaten zugrunde. Zu dieser Idee gehören auch die elementaren Qualitäten, durch die sich der Bürger eines derartigen Gemeinwesens auszeichnet. Die erste Qualität ist die Freiheit selbst und nicht etwa eine nationale oder gar rassische Eigentümlichkeit, wobei diese Freiheit in KANTS Abhandlung über den ewigen Frieden als die Befugnis bestimmt wird, keinem anderen Gesetz zu gehorchen als zu welchem man seine Zustimmung gegeben hat. Die zweite Qualität ist die Gleichheit, und zwar die Gleichheit der Bürger als Untertanen des Gesetzes, wodurch dem Prinzip nach Privilegien und Standesschränken beseitigt werden und die soziale Durchlässigkeit eröffnet wird. Das dritte Prinzip ist das nicht unumstrittene Prinzip

der Selbständigkeit, dessen Kernbedeutung nach Ansicht des Referenten aber unstrittig sein dürfte und in der Mitwirkungsgarantie an der Gesetzgebung besteht.

Mit dieser Bürgerqualität kommt das wesentliche Moment der Volkssouveränität zur Sprache, welches das eigentlich demokratische Bauteil des freiheitlichen Rechtsstaates, der Republik darstellt. KANT hat die Volkssouveränität durch Ableitung aus der Rechtsidee eigens begründet. Nicht die selbstbezügliche Begehrlichkeit nach Mitbestimmung, sondern die Idee des aus der Freiheit abgeleiteten Rechts macht die »Souveränität«, d.h. die »Herrschergewalt« (KANT) des Volks, bezogen auf die Gesetzgebung, notwendig. Durch die neuere Untersuchung von INGEBORG MAUS ist die Bedeutung der KANTischen Souveränitätstheorie aktualisiert worden².

Aus diesen Überlegungen ergibt sich zur Einschätzung der Demokratie (Republik), daß man ihren Wert ebenso wie den der Volkssouveränität gefährlich unterschätzt, wenn man sie nur als unvermeidliches und geringstes Übel betrachtet, vielmehr wird das demokratische Ethos auf dem Bewußtsein beruhen, daß die Demokratie (bzw. die Republik) um der Freiheit und um des Rechtes willen notwendig ist. Ein solches Ethos kann freilich pädagogisch nicht erzwungen werden, auf der anderen Seite kann ein demokratisches Staatswesen nur unter der Bedingung auf Dauer bestehen, daß die Bürger am Bestand von Freiheit und Recht interessiert sind. Dieses Interesse schließt auch die weiteren Merkmale der Repräsentativität und der Gewaltentrennung ein, wobei die Repräsentation die sogenannte direkte Demokratie ausschließt, die KANT als eine Form des Despotismus betrachtet hat, während durch die Gewaltenteilung verhindert wird, daß sich die Regierung zum öffentlichen Volkswillen aufbläht und das Gemeinwesen auf diese Weise ebenfalls in eine Despotie verwandelt.

Fragt man, was denn die Erziehung zur Bildung eines solchen demokratischen Ethos beitragen könne, so kommt es nach Ansicht des Referenten zu einem nicht unwesentlichen Teil auf das Wissen an, wenngleich damit so etwas wie Engagement und Zivilcourage noch nicht verbürgt sind. Doch nur das Wissen vermag sich zu rechtfertigen, worin einer seiner Vorzüge liegt. Wesentlicher Inhalt dieses Wissens wäre die formale Idee der gesetzlich verbürgten allgemeinen Freiheit, m.a.W. die Idee des Rechts und des darin begründeten republikanischen Gemeinwesens. Dieses Wissen hätte eine sowohl hermeneutische als auch kritische Funktion, denn auf der einen Seite hätte es über Wert und Bedeutung der existierenden demokratischen (republikanischen) Gemeinwesen aufzuklären, auf der anderen Seite enthält es die Kriterien der kritischen Prüfung der politischen Wirklichkeit.

Im einzelnen könnte dieses kritisch-hermeneutische Prinzipienwissen in einem »Katechismus des Rechts« bestehen, den KANT in seiner Pädagogikvorlesung zwar gefordert, jedoch nicht ausgeführt hatte. Er ist aber von dem Philosophen JULIUS EBBINGHAUS geliefert worden, der 1947 den Deutschen »die Nachholung eines Schulurses in den politischen Elementarfragen« empfohlen hatte³. In den zehn Artikeln dieses Katechismus ist (ohne den Inhalt erschöpfend referieren zu wollen) sowohl vom Begriff des Staates als auch von seinem Fundament, dem Recht, die Rede, ferner sowohl von der Notwendigkeit des Gehorsams gegen den Staat als auch von den

2 MAUS, I.: Zur Aufklärung der Demokratietheorie. Frankfurt a.M. 1992.

3 EBBINGHAUS, J.: Staatsgewalt und Einzelverantwortung. Gesammelte Schriften I. Bonn 1986, S. 168–193.

notwendigen Grenzen dieses Gehorsams. Nach Auffassung des Referenten taugt dieser Katechismus nicht nur als Nachhilfestunde für die »verspätete Nation« der Deutschen, sondern auch als Propädeutik für die jüngeren Generationen der europäischen Völker insgesamt.

Daraus nun, daß der Staat die Vereinigung der Willen aller zu dem Zwecke ist, »daß keinem Unrecht geschieht« (Art. 5), ergibt sich die Verpflichtung zum Gehorsam gegen ihn. Sie ist notwendig zur Sicherung des Rechts. Auf der anderen Seite aber verwandelt sich diese Gehorsamspflicht in eine »Ungehorsamkeitspflicht«, »wenn der Staat Befehle gibt, durch die Menschen grundsätzlich als rechtlos behandelt werden« (Art. 7). Dasselbe ist der Fall, wenn er Befehle gibt, »durch deren Vollzug der Mensch sich selbst dem Grundsatz nach als moralisches Wesen vernichten würde« (Art. 9).

Republikanisches oder demokratisches Ethos erfordert ein sicheres Wissen der genannten Art: Einsicht nicht nur in Natur und Fundament dessen, was Republik genannt werden darf, sondern auch in die Pflicht, ihr zu gehorchen und zu dienen, schließlich aber auch Einsicht in die Grenzen dieses Gehorsams, wobei unter Einsicht sowohl Wissen als auch die adäquate, zum Handeln führende Gesinnung zu verstehen ist. Die Pädagogik hätte beides zu befördern, wobei es eines ist, zum Wissen anzuleiten, ein anderes, das Handeln entsprechend zu bilden. Aber wenn es schon um das Wissen schlecht bestellt ist, wie kann man hoffen, daß es mit dem Handeln leichter fortgehen werde?

2.2 *Erziehung und Demokratie in der Postmoderne* WILFRED CARR (*University of Sheffield*)

Dieses Referat versteht sich sowohl als ein Kommentar als auch als ein Beitrag zu dem Verständnis der Rolle, die Erziehung in einer modernen demokratischen Gesellschaft spielen sollte. Der angebotene Kommentar versucht die Behauptung ernst zu nehmen, daß das, was gemeinhin als Postmoderne bezeichnet wird, die bislang unumstrittenen Annahmen in bezug auf diese Rolle – wie sie üblicherweise definiert wurde – diskreditiert. Der Beitrag, der angestrebt wird, ist der Versuch einer Neuinterpretation dieser Rolle in einer Art und Weise, die die Herausforderung der Postmoderne in Betracht zieht. Um diesen Intentionen zu folgen, hat sich der Referent drei Aufgaben gestellt: erstens die Voraussetzungen der Aufklärung zu erläutern, auf die sich unsere moderne Sicht der Beziehung zwischen Erziehung und Demokratie stützt; zweitens die zentralen Themen des Postmodernismus zu identifizieren, die die Gültigkeit dieser Voraussetzungen untergraben; und drittens eine neu-konstruierte Sicht der Beziehung zwischen Erziehung und Demokratie anzubieten, die versucht, den Herausforderungen des Postmodernismus gerecht zu werden.

Seit dem 18. Jahrhundert wurde die Rolle der Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft darin gesehen, menschliche Freiheit dadurch zu fördern, daß die angeborene Fähigkeit der Individuen, selbständig zu denken, weiter entwickelt und gefördert wird. Diese Annahme rührt direkt von der Philosophie der Aufklärung her – die wohl am deutlichsten in KANTS Forderung nach der Befreiung menschlicher Vernunft zum Ausdruck kommt. KANTS zentrales intellektuelles Vorhaben war es, eine philosophi-

sche Legitimation für universelle rationale Prinzipien zur Verfügung zu stellen, die unabhängig von partikularen historischen, sozialen oder kulturellen Umständen und für alle Menschen gleich sein sollten und die kein rationales Wesen leugnen könnte. KANT war der Auffassung, daß sobald die Handlungen von Individuen und von Gesellschaften auf diese Prinzipien gegründet seien, Vernunft an die Stelle von Autorität trete, daß Individuen rational Handelnde würden, die alte Ordnung niedergerissen würde und sich eine rationale, gerechte und menschliche Gesellschaft entwickeln würde. Daraus folgt, daß die praktische Aufgabe des Projekts der Aufklärung in Kernpunkten eine erzieherische Aufgabe war: nämlich, in allen Menschen die universale Kraft menschlicher Vernunft zu entwickeln und sie dadurch zu ermächtigen, gemeinsam eine Form des sozialen Lebens zu schaffen, die ihren Zielen und Bedürfnissen genügen würde.

Betrachten wir nun die unumstrittenen Voraussetzungen, denen sich Vertreter dieser Erziehungsphilosophien unweigerlich anschließen. Erstens gehen alle davon aus, daß die Konstruktion einer Erziehungsphilosophie eine stichhaltige Argumentation beinhaltet, und zwar ausgehend von Voraussetzungen einer universalen Charakteristik menschlicher Natur zu Schlußfolgerungen, die die erzieherischen Ziele und Prinzipien festlegen, die diese Charakteristika implizieren. Zweitens sehen diese Erziehungsphilosophien das Wesen menschlicher Natur in dem universellen Vermögen aller Menschen, das bereits erworbene Selbstverständnis rational zu reflektieren, und nachzudenken, ob dieses ererbte Selbstverständnis für die Förderung ihrer Bedürfnisse leitend ist. Ein drittes allgemeines Merkmal aufklärerischer Erziehungsphilosophien ist die Sichtweise, daß die Ziele und Werte von Erziehung diejenigen sind, die mit der Entwicklung rationaler Autonomie in Verbindung gebracht werden – Ziele und Werte, die die Sicht widerspiegeln, daß Erziehung Individuen in die Lage versetzt, sich von Unwissenheit, Dogma, Aberglauben und Tradition emanzipieren zu können. Natürlich erkannten diejenigen, die sich den aufklärerischen Erziehungsphilosophien anschlossen, daß das Ziel rationaler Autonomie realistischerweise nur verfolgt werden könne in einem sozialen Kontext, in den sich alle frei von irrationalen Zwängen einbringen können. Daraus folgt das vierte Merkmal dieser Erziehungsphilosophien, nämlich danach zu streben, die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft, in der die Freiheit aller Individuen zur Ausübung ihrer rationalen Kräfte geschützt wird, zu verteidigen und zu fördern.

Heutzutage beginnt die Vision demokratischer, von autonomen Bürgern bevölkerter Gesellschaften unter der Auswirkung des Postmodernismus zu zerbröckeln. Die Postmoderne verkündet, daß die Metaerzählung der Aufklärung von menschlicher Emanzipation und Ermächtigung heute sowohl analytischer Glaubwürdigkeit als auch politischer Legitimation entbehrt, und daß die Zeit, in der davon ausgegangen wurde, daß eine steigende Rationalität sowohl für die individuelle Autonomie als auch für den sozialen Fortschritt leitend war, an ihr Ende gekommen sei.

Wie reagieren wir auf diese postmoderne Herausforderung? Die Beantwortung dieser Frage wird dadurch erschwert, daß Postmodernismus immer häufiger als das Hervortreten einer Form historischen Selbstbewußtseins verstanden wird, das es uns im Rückblick auf die Moderne ermöglicht, die etablierten Annahmen in einer reflektierteren und kritischeren Weise neu einzuschätzen. So verstanden bezieht sich die

Postmoderne weniger auf das »Ende« der Moderne als auf eine selbstbewußte Erkenntnis, daß es an der Zeit sei zu erkennen, daß die Annahmen der Aufklärung, auf denen das Projekt der Moderne ursprünglich errichtet worden war, nicht länger überzeugend klingen. Was die Postmoderne in bezug auf pädagogische Fragestellungen mit sich bringt, ist das Bedürfnis, unser Verständnis der Rolle von Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft neu zu überdenken; und zwar in einer Weise, die nicht länger in Parametern der Aufklärung verankert bleibt, sondern bereit ist, sich ernsthaft mit den zentralen Ideen postmodernen Denkens zu beschäftigen.

Die Aspekte des Postmodernismus, die am ernsthaftesten unser Verständnis der Beziehung von Erziehung und Demokratie untergraben, sind diejenigen, die auf die Ablehnung der »grundlegenden« Logik der Aufklärung zurückgehen – einer Logik, die in Anspruch nimmt, die universale Gültigkeit der aufklärerischen Ideale aufzuzeigen, indem sie zeigt, wie diese in einigen vorausgehenden philosophischen Legitimationen gegründet sind. Dagegen insistiert der Postmodernismus – da es keine privilegierte philosophische Sprache gibt, die es Philosophen erlaubt, die Partikularitäten des Diskurses ihrer Gesellschaft zu transzendieren –, daß es auch keine Möglichkeit gibt, Zugriff auf zeitlose philosophische Wahrheiten zu erlangen. Weiterhin stellt sich der Postmodernismus gegen die Ansicht der Aufklärung, daß im »Zentrum« des menschlichen Selbst eine besondere Fähigkeit der Vernunft liegt – eine »wesentliche« menschliche Natur, die der Geschichte vorangeht und noch vor partikularen kulturellen Verhältnissen liegt. Der Postmodernismus sieht das »Selbst« als eine zentrumslose Struktur von Ansichten und Wünschen, deren Selbstverständnis immer durch die gelernten und angenommenen Diskurse im Verlauf der menschlichen Enkulturation vermittelt wird.

Eine Implikation postmodernen Verständnisses ist, daß Erziehungsphilosophie keine erzieherischen Prinzipien und Praktiken rechtfertigen kann, indem sie zeigt, wie diese aus philosophischer Erkenntnis des Wesens menschlicher Natur herrühren. Für Vertreter der Postmoderne können spezielle erzieherische Prinzipien und Praktiken nur gerechtfertigt werden, indem sie sowohl mit dem gegenwärtigen Verständnis von uns selbst übereinstimmen als auch mit unserer Einsicht, daß diese Prinzipien und Praktiken für die Gegenwart die vernünftigsten und angebrachtesten sind.

Die postmoderne Kritik an den Grundannahmen zu akzeptieren, auf denen unsere aufklärerischen Erziehungsphilosophien errichtet wurden, bedeutet jedoch nicht, daß die Schlußfolgerungen aufklärerischen Denkens deren (überholte) philosophische Legitimationen nicht überdauern können. Es geht nur darum anzuerkennen, daß die Ziele und Ideale, die diese Philosophien vorschreiben, nicht länger in der Sprache der Aufklärung – die eine wichtige Rolle für ihre ursprüngliche Formulierung darstellte – charakterisiert werden können. Folglich kann die zentrale Fragestellung dieses Referats nun präziser und exakter formuliert werden. Können wir ein Verständnis von Erziehung entwickeln, das insofern »modern« ist, als daß es nicht von den Idealen der Aufklärung Abstand nimmt und insofern postmodern, als daß es die Metaerzählung der Aufklärung, in der diese Ideale bislang artikuliert wurden, zurückweist? Meine Antwort auf diese Frage ist, daß wir dies können. Die theoretischen Mittel dafür sind in der Erziehungsphilosophie JOHN DEWEYS zu finden, sowie in der Bereitschaft anzuerkennen, daß die heutige Relevanz von DEWEYS Erziehungsphilosophie nur

durch ein Verständnis seiner Vorstellungen über Demokratie und Philosophie und deren Beziehung richtig verstanden werden kann. Wenn erst einmal unser Verständnis von DEWEYS Erziehungsphilosophie durch seine Ideen von Philosophie und Demokratie erhellt wurde, werden auch die vier folgenden Schlußfolgerungen ersichtlich.

Als erstes wird deutlich, daß DEWEYS Erziehungsphilosophie die demokratischen und erzieherischen Ideale der Aufklärung zwar beibehält, jedoch auf den Anspruch verzichtet, daß diese Ideale in einem objektiven Wissen der »menschlichen« Natur gegründet sein müssen. Für DEWEY wie auch für den Postmodernismus sind Appelle an eine »objektive« menschliche Natur nur Versuche, der Realität auszuweichen, indem Wissen über Erfahrung, Sicherheit über Kontingenz und Stabilität über Veränderung gestellt wird. Was als zweites deutlich wird, ist, daß das Konzept der »Vernunft« – das so zentral für die Ziele und Argumente der Erziehungsphilosophien der Aufklärung war – von DEWEY wie auch von Vertretern der Postmoderne als ein historisches Artefakt angesehen wird, das von der unsinnigen Suche nach sicherem Wissen und absoluter Wahrheit übrig geblieben ist. Die dritte sich anschließende Schlußfolgerung besteht darin, daß die Erziehungsphilosophie DEWEYS nicht die Absicht hatte, vorherige Philosophien zu ersetzen, indem andere philosophische Grundlagen für die Erziehungsideale der Aufklärung angeboten werden. Seinem Verständnis von Philosophie zufolge geht es vielmehr darum zu zeigen, wie Diskurse, Institutionen und Praktiken von Erziehung neu konstruiert werden müssen, wenn Werte individueller Freiheit – die ja im Mittelpunkt liberaler demokratischer Tradition stehen – fortschrittlich verfolgt und realisiert werden sollen.

Daraus wird schließlich ersichtlich, daß DEWEY ein Beispiel des frühen 20. Jahrhunderts dafür ist, was eine Erziehungsphilosophie in einer reifen, postmodernen demokratischen Gesellschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts werden sollte: eine Gesellschaft, die genau deshalb »demokratisch« ist, weil sie endlich erkannt hat, frei sein zu können, sich formen und umformen zu können, ohne auf universelle Wahrheiten, die aus irgendeiner externen maßgebenden Quelle entstammen, zurückgreifen zu müssen. Somit wird das Aufkommen einer »entphilosophierten« oder »postphilosophischen« Erziehungsphilosophie angedeutet, die deshalb modern ist, weil sie die erzieherischen Ziele und Ideale der Aufklärung beibehält, und postmodern in dem Sinne, daß sie das Verständnis der Aufklärung bezüglich dieser Ideale und Ziele aufgegeben hat. DEWEYS Ansatz gibt uns die Möglichkeit, über die Rolle von Erziehung in einer Demokratie nachzudenken, die die Postmoderne nicht als Bedrohung sieht, sondern als eine unentbehrliche Hilfe in dem Bemühen, die Erziehungsideale der Aufklärung zu rekonstruieren und zu revitalisieren.

2.3 Liberalismus und liberale Erziehung: Erziehungs- und Bildungstheorie als Gesellschaftstheorie *RUTH JONATHAN (University of Edinburgh)*

In diesem Referat werden Verbindungen zwischen den Debatten im Bereich Erziehungs- und Bildungstheorie und -praxis sowie im Bereich Gesellschaftstheorie untersucht. Es wird davon ausgegangen, daß viele der zentralen Fragen im Bereich einer

allgemeinen Erziehungswissenschaft – angefangen von einer angemessenen Antwort auf die Werteproblematik der Moderne bis hin zur Verteidigung nicht-instrumentellen Lernens im Namen von Autonomie – in Beziehung zueinander stehen und die Schlüsseldebatten widerspiegeln, die im Zentrum des modernen Liberalismus stattfinden. Hiervon ausgehend sollte die jeweilige Untersuchung die Fragestellungen der anderen beleuchten. Dies hätte Implikationen für die Parameter von Erziehungs- und Bildungstheorie und die Beziehung von Theorie und Praxis. Dieses Vorgehen kehrt zu einer früheren, umfassenderen Tradition des erzieherischen Denkens zurück, welches »die Frage nach politischer Struktur, wirtschaftlichem Mechanismus und kulturellem Prozeß und Produkt als zentral ansah«.⁴ Damit verbunden ist der Versuch, eine breitere Perspektive der Probleme und Paradoxien liberaler Erziehung und ihrer theoretischen Grundlagen zu erhalten.

Um Erziehungstheorie selbst als eine soziale Praxis verstehen zu können und somit eine metatheoretische Perspektive einzunehmen, müssen wir unser Verständnis erweitern, das normalerweise nur darauf gerichtet ist, der Beziehung zwischen schulischer Bildung und den Strukturen und Werten der Gesellschaft Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser Punkt wird oftmals eher reduktionistisch als erweiternd behandelt, indem vereinfachte Darstellungen einer eingleisigen kausalen Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft untermauert werden. So behauptete die neo-marxistische Reproduktionstheorie der 60er Jahre, daß die Ausbildungssysteme notwendigerweise soziale Werte und Strukturen widerspiegeln und reproduzieren⁵; während seit den 80er Jahren der neo-liberale Instrumentalismus schulische Ausbildung als eine soziale Dienstleistung betrachtet, die auf die persönlichen Vorlieben und auf die wirtschaftlichen Notwendigkeiten reagieren sollte⁶. Dort, wo dies nicht reduktionistisch angegangen wird, wird die Beziehung Ausbildung/Gesellschaft auf adäquatere Weise erklärt. Ihre Legitimation ist jedoch auf eigenartige Weise zirkulär und gewinnt ihre überzeugende Kraft durch eine vorausgegangene Zustimmung zu ihren zentralen Werten. Daher weisen *liberale* Pädagogen typischerweise eingleisige kausale Darstellungen zurück und betonen stattdessen die Interaktion zwischen schulischer Bildung und Gesellschaft, und nehmen die Spannung zwischen den reproduktiven und emanzipatorischen Funktionen von Erziehung wahr. Durch dieses Vorgehen nehmen sie die angesonnene rationale Autonomie der Lernenden sowohl als Grund als auch als Mittel, durch welche die nachwachsende Generation in die Lage versetzt wird, das gesellschaftliche »Boot« neu zu entwerfen und seine »Planken« während der Fahrt auszuwechseln.

Sicherlich, sofern ein System liberaler Erziehung und eine mehr oder weniger offene Gesellschaft vorausgesetzt werden können, ergibt der Versuch, Erziehung als eine gesellschaftliche Praxis zu analysieren, die in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis mit dem politischen und kulturellen Kontext steht, ein sicherlich besseres

4 JONATHAN, R.: Education, Philosophy of Education and Fragmentation of Value, *Journal of Philosophy of Education* 27 (1993), 2, p. 177.

5 YOUNG, M.F.D. (ed.) (1971): *Knowledge and Control* (Open University Press); BOWLES, S./GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America* (Basic Books Inc).

6 Vgl.: JONATHAN, R.: The Manpower Service Model of Education, *Cambridge, Journal of Education* 13 (1983), 2.

Bild als eine einlineare Darstellung. Dies genügt jedoch nur als Antwort im Hinblick auf die neo-marxistischen Theorieattacken. Denn die neo-liberale Einlinearität ist nicht so sehr eine falsche Beschreibung gegenwärtiger Praxis, sondern stellt eine *praktische Herausforderung* dar; eine Herausforderung, die nicht nach einer besseren Analyse, sondern nach einer *stabiler begründeten Legimitation* verlangt. Und genau diese, so scheint es, kann nicht erbracht werden, solange wir weiterhin innerhalb des Diskurses liberaler Erziehungstheorie verbleiben. Dieses instrumentelle Verständnis von Erziehung und Bildung muß zurückgewiesen werden, weil es der Auftrag von Erziehung ist, alle Möglichkeiten der Lernenden, deren rationale Autonomie sie fördert, und der Gesellschaft, deren Zukunft von diesen geformt wird, offen zu halten. Diese Position gründet sich im Wert rationaler Autonomie selbst und in der Unbestimmbarkeit ihrer Konsequenzen. Denn Agnostizismus in bezug auf die individuellen Vorlieben, die von Erziehung teilweise geformt werden, und die sozialen Werte und Strukturen, die von diesen verursacht werden, sind ein Credo für liberale PädagogenInnen. Und es ist dieses Grundprinzip, dem wir zahlreiche Paradoxien verdanken, die wiederum ihre (liberalen) Ziele und Verfahren behindern und liberale PädagogInnen somit als nicht sehr überzeugend innerhalb der öffentlichen Debatte, die sich mit den Realitäten persönlicher und sozialer Ziele beschäftigt, dastehen läßt. Da derselbe Grundsatz innerhalb der Gesellschaftstheorie ähnliche Schwierigkeiten bereitet, scheint es hilfreich zu sein, liberales erziehungstheoretisches Denken in der Weltsicht zu lokalisieren, deren Voraussetzungen und Probleme es teilt.

Das Kennzeichen des modernen Liberalismus – sei es im politischen wie auch erzieherischen Denken – ist ein prinzipieller Agnostizismus bezüglich der Substanz seiner Ergebnisse, jedoch nicht bezüglich der prozeduralen Werte, die zu diesen Ergebnissen führen sollen. Somit ist dieser Agnostizismus implizit legitimiert, da liberale prozedurale Werte – *obwohl sie kein substantielles Resultat bestimmen, von ihnen höchstens angenommen wird, daß sie einige ausschließen* – ihn gegen Vorwürfe des Relativismus oder einer (dezisionistischen) Wertsetzung immun machen. So entscheidend dieser Ergebnis-Agnostizismus auch ist, begründet er sich nicht durch eine Reihe transparenter Annahmen, sondern durch für als wahr vorausgesetzte Elemente eines intellektuellen Selbstverständnisses, welches unsere Vorstellungen von Freiheit, Vernunft und Moralität betrifft. Dieses führt zu erzieherischen Annahmen bezüglich der Beziehung von wachsendem Wissen und Verständnis zu einem gesteigerten Vermögen kritischer Reflexion, von diesem Vermögen zu klarem Urteilen – sowohl empirisch als auch wertend – und von diesem klaren Urteilen zu moralischen Werten sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft. Diese impliziten Annahmen sind im Kern vieler zentraler pädagogischer Probleme verborgen, wie zum Beispiel der Legitimation von zulässigen Inhalten und Verfahren von Moralerziehung, der Möglichkeit pädagogischer Neutralität und der Auswahl eines erzieherischen Kerninhalts in einem pluralistischen Kontext, als auch der Verteidigung gegen Instrumentalismus. Die Paradoxien, die hierdurch aufgezeigt werden, entstehen zum Teil aufgrund von vermiedenen substantiellen moralischen Verpflichtungen, die zu einer anderen – nichtautonomen – Entwicklung führen, in der Durchführung einer Praxis, deren Zweck fundamental moralisch und deren Konsequenzen unausweichlich sozial sind.

Ein Großteil der Arbeit innerhalb der Erziehungsphilosophie schart sich um diese starken Elemente des theoretischen Zeitgeistes, der dabei ist, die Probleme und Paradoxien der Praxis mithilfe von Prüfsteinen wie etwa der Schlüsselkonzepte »Rationalität« und »Autonomie« zu erhellen: Analysen, die dann dazu neigen, eine unbefriedigende transzendente Form anzunehmen oder eine besorgniserregend selbstbezügliche Qualität an den Tag zu legen. Es überrascht nicht, daß letztlich sowohl Erklärungen als auch Verteidigungen der Ziele und Verfahren liberaler Erziehung in den Kernaussagen der Gesellschaftstheorie des Liberalismus gegründet sind – in genau denjenigen Leitsätzen, die momentan Gegenstand intensiver Debatten im Bereich der Gesellschaftstheorie sind. Denn genau wie der prinzipielle aber implizit legitimierte Agnostizismus des liberalen Pädagogen weiterhin oben auf der Tagesordnung der Erziehungsphilosophie steht, und zwar durch die Probleme und Paradoxien, die daraus entstehen, diesen Agnostizismus praktisch in einem Unternehmen mit moralischer Absicht umzusetzen, so kehrt auch die politische Philosophie – vor ungefähr 40 Jahren entschieden für tot erklärt⁷ – wieder ins stürmische Leben zurück. Diese Rückkehr ist zu verstehen als Antwort auf ein erneuertes Bewußtsein der offensichtlich illiberalen Konsequenzen, die den Resultaten geschuldet sein können, die durch den Liberalismus selbst scheinbar sanktioniert wurden. Ich bin der Auffassung, daß nun in der gleichen Weise, wie die Erziehungsphilosophie die methodologischen Begrenzungen eines begriffsanalytischen Zugangs überwand, als nicht länger verleugnet werden konnte, daß ihre Untersuchungsmethode selbstbezüglich und selbstbestätigend war⁸, neo-liberale Herausforderungen an die liberale Erziehung von uns heute verlangen, über die erziehungswissenschaftlichen Betrachtungen von Erziehungsproblemen hinauszugehen und uns mit den Debatten innerhalb der Gesellschaftstheorie zu beschäftigen, die sowohl den Rahmen für eine liberale Erziehungstheorie und ihre Praxis als auch die Legitimationsbasis angesichts der Herausforderungen zur Verfügung stellen.

Indem wir dies tun, erkennen wir an, daß das *Theoretisieren über Erziehung selbst eine soziale Praxis* darstellt, und daß unsere tiefsten Überzeugungen und Verpflichtungen selbst eine intellektuelle Geschichte haben, die im Bereich der Gesellschaftstheorie und der damit verbundenen Praxen verwurzelt ist. Wenn die praktischen Resultate dieser Überzeugungen uns vor Rätsel stellen oder angezweifelt werden, können wir ihren Inhalt und ihre Ursprünge gewinnbringend überprüfen, um sie dann neu zu formulieren oder umzuformen. Natürlich können wir uns nicht selbst von unseren »geistigen Wurzeln« lösen, um einen »view from nowhere«⁹ zu erlangen. Noch kann unser Verständnis davon, warum wir diese Überzeugungen haben, *an sich* eine verlässliche Beurteilung der Überzeugungen liefern. Aber wenn wir vollständig die soziale Natur von Erziehung akzeptieren, sind wir nicht nur gezwungen, die Beziehung zwischen erzieherischer Praxis und anderen gesellschaftlichen Strukturen und Praxen

7 LASLETT, P. (1956): In LASLETT, P./RUNCIMAN, W.G. (eds.) *Philosophy, Politics and Society*, Vol I (Blackwell), p. VII.

8 Vgl. HIRST, P. (1993): *Education, Knowledge and Practices*. In: BARROW, R./WHITE, P. (eds.) *Beyond Liberal Education* (Routledge) and JONATHAN, R.: *Education, Philosophy of Education and Context*. *Journal of Philosophy of Education* 19 (1986), 1.

9 NAGEL, T.: *The View from Nowhere* (Oxford University Press) 1986.

zu untersuchen, sondern ebenfalls unsere Ansichten und die Ziele von Erziehung in den sich herausbildenden Tendenzen innerhalb der Gesellschaftstheorie zu situieren. Denn es gilt nicht nur – wie HIRST bestätigt –, daß »Erziehungsphilosophen in den 60er Jahren zutiefst von einer Vielzahl einflußreicher philosophischer Doktrinen beeinflußt waren«¹⁰, sondern auch, daß zu jeder Zeit die Art und Weise, in der wir die zentrale soziale Praxis von Erziehung konzeptionalisieren, von den momentan vorherrschenden sozialen und philosophischen Ansichten stark beeinflusst wird.

Sinn und Zweck der Auseinandersetzung mit der Einsicht, daß Erziehung in *Theorie und Praxis* sozial verankert und zum Teil gesellschaftlich konstruiert ist, ist somit ein zweifacher. Liberale Pädagogen sehen ihre primäre Aufgabe darin, uns Hilfestellung beim Verständnis zu geben, was mit unseren theoretischen Überzeugungen und Verpflichtungen impliziert ist, und somit klarer die Tiefenstrukturen möglicher Deformationen der die Praxis untermauernden Theorie erkennen zu können. Für Erziehungswissenschaftler gibt es eine zweite, weiterreichende Aufgabe: die des ständigen Neuüberprüfens jener Gesellschaftstheorie, in welche unsere Verpflichtungen eingebettet sind, durch ein klareres Verständnis dieser Deformationen. Denn Erziehung ist nicht einfach nur eine Art sozialer Praxis – vergleichbar mit vielen anderen, die wir aufzählen könnten: dieses anzunehmen würde bedeuten, entweder die inadäquate Analyse einer neo-marxistischen Reproduktionstheorie oder die freiheitseinschränkenden Rezepte eines neo-liberalen Instrumentalismus zu akzeptieren. Unter der Voraussetzung einer liberalen Erziehung und einer offenen Gesellschaft und – daraus folgend – einer wechselseitig sich bedingenden Beziehung zwischen beiden, wird Erziehung zu einem Prüfstand für die Gesellschaftstheorie und nimmt eine Schlüsselrolle für deren Neuüberprüfung und Erneuerung ein. Deshalb bedeutet eine Neuüberprüfung liberaler Erziehungstheorie in einem breiteren theoretischen Kontext nicht nur, eine kritischere Sicht in bezug auf diese Theorie und ihre daraus folgenden Praktiken einzunehmen. Es ist auch ein Beitrag zu der mit wachsender Intensität geführten Debatte innerhalb der Gesellschaftstheorie. Diese hat sich seit kurzem als Reaktion auf die Bedenken entwickelt, die sich aus den möglichen sozialen Folgen der Präferenz für eine rein prozedurale Ethik ergeben – eine Debatte, die in allgemeinen gesellschaftlichen Begriffen viele der lang anstehenden Fragen und Bedenken liberaler Erziehungswissenschaftlern widerspiegelt.

Sicherlich kann dieses Referat keine dieser beiden Zwecke hier und jetzt erfüllen, da dies zusammengefaßt ein ausgedehntes Forschungsprogramm darstellt. Allenfalls können in einem Referat allgemeine Überlegungen angeführt werden – wie oben geschehen –, um solch ein Programm vorzuschlagen und um eine Diskussion zu fördern, die die Ausgangspunkte und ihre Verbindungen einbezieht, um somit dieser Empfehlung Überzeugungskraft zu verleihen. Demzufolge können innerhalb des Referats eine Reihe von miteinander verbundenen Behauptungen lediglich skizziert werden. Zunächst wird behauptet, daß die »Krise der Moderne«, auf die sich kritische Theoretiker beziehen, keine Illusion ist, und daß schulische Bildung und andere zentrale soziale Praktiken an einem schmerzhaften Wendepunkt angekommen sind, wobei die Dilemmata von schulischer Bildung und Gesellschaft miteinander verbun-

10 HIRST, P. (1993): op. cit. pp 184–185.

den sind, wenn auch nicht in einer einfachen kausalen Art und Weise. Da es hier um liberale Erziehung und um die Praktiken und Werte einer liberalen Gesellschaft geht, ist es nicht verwunderlich, daß beide Dilemmata praktisch und konzeptionell mit der »Krise« innerhalb der Theorie und Praxis des Liberalismus in Beziehung stehen. Der darauffolgende Teil lokalisiert diese »Krise« im Laufe der allmählichen Entwicklung des Liberalismus von einer normativen Gesellschaftstheorie mit gewissen metaphysischen Annahmen und zugrunde liegenden moralischen Werten zu einer Meta-Ideologie, die Metaphysik vermeidet und nur noch prozedurale Werte umfaßt. Es wird behauptet, daß diese moderne Form des Liberalismus sich entweder auf einen impliziten moralischen Kern eines noch vorhandenen, materialen Wertes bezieht, oder daß es einen solchen Kern nicht gibt, mit der Folge, daß problematische prozedurale Werte Parameter anbieten, die so weit gespannt sind, daß ein unbestimmter Bereich von persönlichen Überzeugungen und sozialen Verhältnissen beanspruchen kann, unter diese zu fallen – mit individuellen und sozialen Konsequenzen, die viele Liberale schwerlich billigen könnten. Sobald also Gesellschaftstheorie zu einer exklusiven Meta-Ideologie wird, löst sie sich in Luft auf und eine Reihe von »liberalen« sozialen Praktiken, von denen Erziehung die zentrale ist, verlieren ihre angemessene Legitimationsgrundlage. Abschließend werden einige der Implikationen für liberale Erziehungstheorie und Praxis skizziert. Es wird gezeigt, daß dort, wo metaphysische Voraussetzungen und Wertüberzeugungen aus Prinzip vermieden werden, sie in unsere sozialen Praktiken durch eine unkontrollierte Hintertür einfallen. Sie sollten stattdessen besser ans Licht gebracht und wieder in die gesellschaftliche Realität eingebettet werden.

2.4 *Der Bürger als Weltenwanderer. Pädagogische Ethik im Lichte der Kommunitarismusdebatte*

WINFRIED MAROTZKI (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Der Referent bezieht sich in seinem Beitrag auf die sogenannte Kommunitarismusdebatte. Im Kern geht es dabei um die moralischen Grundlagen moderner westlich-orientierter demokratischer Gesellschaften. Innerhalb dieser Debatte vertritt die liberale Position (RAWLS) eher ein Neutralitätsgebot des Staates. Das bedeutet, daß der Staat gegenüber den gruppenspezifischen und individuell verschiedenen Werthorizonten, die sich in einer jeweiligen Konzeption, wie der einzelne sein Leben zu leben gedenkt (Konzeption des Guten), niederschlagen, neutral bleiben sollte. Der Staat solle keine Lebensentwürfe inhaltlich präferieren (substantielles Engagement), sondern einen fairen Umgang aller Gruppen und Menschen sicherstellen (prozedurales Engagement). Ein solcher übergreifender Konsens beziehe sich auf Grundsätze zur Regulierung institutioneller Angelegenheiten, deren Begründung prinzipiell öffentlich geteilt werden können müsse. Der gemeinschaftliche Zusammenhalt einer Gesellschaft wird von dieser Position aus dadurch gewährleistet gesehen, daß eine öffentliche Übereinstimmung in Fragen politischer und sozialer Gerechtigkeit existiere.

Als kommunitaristische Position können hingegen jene Positionen angesprochen werden, die auf der Annahme basieren, daß eine bloß auf die Garantie individueller

Grundrechte fixierte Gesellschaft ihren Mitgliedern nicht in hinreichendem Maße Orientierungen für den Aufbau personaler und sozialer Identität zu bieten vermöge. Vielmehr sei eine verpflichtende identitätsstiftende gemeinsame Konzeption des Guten vonnöten. Die kommunitaristische Position reagiert auf Orientierungs- und Sinnverluste der Modernisierungsbewegungen der letzten Jahrzehnte, die es als immer schwieriger erscheinen lassen, ein Bewußtsein sozialer Zugehörigkeit und Identität auszubilden. In den Augen der Kommunitaristen haben die Modi sozialer Integration und Regulation infolge dieser Entwicklung derart abgenommen, daß sie wieder neu diskutiert und gefördert werden müßten. Insofern wird ein Fokus dieser Debatte durch die Frage gebildet, inwieweit ein neues Gemeinschaftsdenken zu fördern sei. Das Neutralitätsgebot der liberalen Position wird zurückgewiesen durch das Argument, daß jede liberale Position bereits bestimmte Prämissen eines bestimmten guten Lebens in sich aufgenommen habe und insofern implizit fördere. CHARLES TAYLOR nennt diese Variante *Liberalismus II*. Vom Staat werde erwartet, daß er die Grundrechte im allgemeinen gewährleiste, sich aber darüber hinaus für das Überleben und die Förderung einer bestimmten Nation, Kultur oder Religion bzw. einer begrenzten Anzahl von Nationen, Kulturen und Religionen einsetze. Der Referent konzentriert sich in seinem Beitrag auf das Problem, wie triftig der von den Kommunitaristen inaugurierte Gemeinschaftsbegriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive anzusehen ist.

In einem *ersten Schritt* diskutiert er dieses Problem, indem er anhand der Position von CHARLES TAYLOR das Verhältnis von Anerkennung und Kritik erörtert. Innerhalb dieser Diskussion wird das grundlagentheoretische Problem des Verhältnisses von formalen und materialen Normen erörtert. Wenn Anerkennung sich nicht nur auf die Entwicklungsmöglichkeit eines Menschen, also auf seine Potentialität (formale Position), sondern auch auf das faktische Gewordensein bezieht (materiale Position), dann folgt daraus zum einen das Problem des Kulturrelativismus und zum anderen – damit verknüpft – die Frage, ob es dann noch Kritik geben kann, also ob bestimmte materiale Orientierungen anderen vorzuziehen sind. Wenn Anerkennung die Akzeptanz des Werthorizontes des Anderen beinhaltet, dann stellt sich die Frage, wie sich mein eigener Werthorizont dazu verhält. Anhand der Frage, wie Kritik möglich sei, erörtert der Referent diese Problemdimension und konzentriert sich dabei exemplarisch auf die neoaristotelische Position von MARTHA NUSSBAUM, die die Auffassung vertritt, daß es durchaus möglich sei, materiale Normen anderer Kulturen anzuerkennen und sich trotzdem einen Ort der Kritik zu sichern.

In seinem *zweiten Argumentationsschritt* untersucht der Referent die Frage, inwieweit die Anerkennung materialer Normen zwingend mit der Akzeptanz eines Gemeinschaftsbegriffs verknüpft ist. Dabei unterscheidet er zunächst einen starken von einem schwachen Gemeinschaftsbegriff. Die starke Version zeichnet sich durch zwei Momente aus: Erstens rangieren gemeinsame Werte vor dem Recht des Individuums gegenüber dem Allgemeinen und zweitens liegt eine relative Konsistenz und Einheitlichkeit der geteilten Wertvorstellungen vor, die die Tendenzen der Pluralisierung bis zu einem gewissen Grade zu neutralisieren vermögen. Der schwache Gemeinschaftsbegriff bezieht sich auf Interaktionskontexte und bezeichnet dort jene Gehalte, die in konkreten Interaktionen (z.B. in Gruppen) als gemeinsam unterstellt und ggf. auch

thematisiert werden können. Durch diese Unterscheidung zwischen einer starken und einer schwachen Version des Gemeinschaftsbegriffs wird vermieden, daß bei der Thematisierung konkreter zwischenmenschlicher Beziehungen (face-to-face-Interaktionen) bereits von einer Gemeinschaft gesprochen wird, wie es in vielen pädagogischen Publikationen geschieht, die eine Erziehung zur Gemeinschaft propagieren. Auch CHARLES TAYLOR¹¹ favorisiert Mechanismen einer neuen Gemeinschaftsbildung und setzt dabei am Begriff des Subjektes selbst an. Er wendet sich in seiner Kritik gegen die Auffassung eines aus allen gesellschaftlichen Bindungen herausgelösten, atomistischen Subjektes. Der Referent zeigt, wie man einerseits TAYLORS Kritik aufnehmen kann, ohne andererseits mit einem starken Gemeinschaftsbegriff arbeiten zu müssen. Es wird dafür plädiert, zwischen den konstitutiven Integrationsleistungen von Sozialität auf der einen Seite und einem Gemeinschaftsbegriff im Sinne der genannten starken Version auf der anderen Seite deutlich zu unterscheiden. Aus einer vorschnellen Vermengung folgen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive undifferenzierte Konzepte einer Erziehung zur Gemeinschaft.

Diese Überlegungen führen zusammenfassend zu der Position, daß angesichts des Verlustes von selbstverständlichen Werteplateaus infolge von Modernisierungsprozessen ein Konsens jeweils erst gesucht werden muß. Unter fairen Deliberationsbedingungen muß die Betroffenheitszustimmung erst erarbeitet werden. Diese Erarbeitung kann durch keinen vorgängigen Bezug auf Gemeinschaftlichkeit ersetzt werden. Identitätsbildende Wertorientierungen von Gruppen müssen in Übereinstimmung mit moralisch allgemein anerkennungsfähigen Prinzipien bleiben. Das Auftreten von Inkonsistenzen, Bewertungsdifferenzen und rivalisierenden Forderungen kann und darf nicht durch eine Reintegration in Gemeinschaften kompensiert und stillgestellt werden.

Anschriften der Referenten und Organisatoren:

Prof. Dr. Wilfred Carr, The University of Sheffield, Division of Education, The Education Building, 388 Glossop Road, GB – Sheffield S 10 2JA

Prof. Dr. Ruth Jonathan, Department of Education, University of Edinburgh, 10, Buccleuch Place, Edinburgh EH 8 9JT, Scotland

Prof. Dr. Lutz Koch, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Geschwister-Scholl-Platz 3, 95445 Bayreuth

Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Julius-Bremer-Straße 23, 39104 Magdeburg

Prof. Dr. Helmut Peukert, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

11 Im wesentlichen wird Bezug genommen auf: TAYLOR, Ch.: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a.M. 1992 sowie: TAYLOR, Ch.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M. 1993.

Symposion 10

Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich

Als sich 1899 der Theologe WILHELM BORNEMANN mit dem Thema »Der Protestantismus und die Frauen« auseinandersetzt – eine Abhandlung, die die Mutter des Autors mit evangelischer Gesinnung und praktischer Tüchtigkeit zum großen Vorbild erhebt –, da beginnt er mit der Feststellung, daß es nicht »ungefährlich« sei, »sich auf das Feld der Frauenfrage zu begeben«. Eine derartige Schwellenangst scheint offensichtlich 100 Jahre später doch antiquiert zu sein: Die Historische Kommission zumindest fand sich mit der Kommission Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft zu einer fruchtbaren Diskussion des Einflusses von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich zusammen.

Ein solches Thema beinhaltet viele Dimensionen, die in Abhängigkeit zueinander stehen; Geschlecht, Religion und verschiedene Länder in ihrer jeweiligen Bedeutung für Erziehung und Bildung ziehen eine Fülle von Vergleichsebenen nach sich: Die Frage, inwieweit Unterschiede zwischen den Geschlechtern durch die Einflüsse von Religion und Kirche vertieft oder verändert werden, erhält ihre Differenzierung durch die Einbeziehung verschiedener Länder mit unterschiedlicher politischer Kultur, oder – anders herum – die länderspezifische kulturelle Bedeutung von Kirche und Religion, die ihre Auswirkungen auf Sozialisation und Erziehung hat, wird differenziert durch die geschlechtsspezifische Fragestellung. Vergleichsebenen zwischen Geschlechtern, Kirchen und Konfessionen, Ländern mit unterschiedlichen politischen Traditionen und – nicht zuletzt – verschiedenen Zeiträumen sind miteinander verwoben und haben unterschiedliche Zugriffsweisen zur Folge, machen die Diskussion spannend, aber nicht einfacher.

Der Weg, den wir in dem Symposion besritten haben, führte von allgemeinen religionsphilosophischen Reflexionen und deren kritischer Durchleuchtung unter geschlechtsspezifischem Aspekt zu männlichen und weiblichen religiösen Handlungsmustern. Deren Bedeutung für Erziehung und Sozialisation der nachfolgenden Generation war eines der Themen, ihre Auswirkung auf die Identität einzelner Individuen, die Entwicklung spezifischer Verarbeitungsmuster religiöser Sozialisation ein zweites.

Den Ausgangspunkt bildete CHRISTOPH LÜTHs Auseinandersetzung mit LESSINGS »Erziehung des Menschengeschlechts«¹. Dem Argumentationsgang der Schrift fol-

1 CHRISTOPH LÜTH (Potsdam): Geschlechtsneutrale Erziehung in religiösem Kontext? – LESSINGS »Erziehung des Menschengeschlechts«: Von der Religion zur »geschlechtslosen« Vernunft?

gend verstand LÜTH die Religion als Mittel zur Erziehung des Menschengeschlechts. Zunächst diskutierte er das Verhältnis von Religion und Vernunft, die Frage, ob nach LESSING die »Religion im Laufe der Menschheitsentwicklung durch die Vernunft abgelöst werden« solle, sich also Vernunft und Offenbarungsreligion voneinander trennen sollten. In diesem Teil seiner Ausführungen kam LÜTH zu dem Schluß, daß eine Wechselwirkung zwischen Vernunft und Offenbarung bestehe, Offenbarung Erkenntnis »leichter« vermittele als die Vernunft es könne, ja die Vernunft gar an die Religion gebunden sei: Die Vernunft wachse in dem Maße, in dem sie tiefer in die Lehre der Offenbarungsreligion eindringe (vgl. Erziehung des Menschengeschlechts, § 80). Darüber hinaus sei – LESSING zufolge – mit Hilfe der Vernunft nur der vernünftige Kern der Offenbarung zu erkennen, die Offenbarungslehre dagegen könne weitere Wahrheiten enthalten, die der Vernunft bisher noch nicht zugänglich gewesen seien (vgl. Erziehung des Menschengeschlechts, § 72). Aber diese noch in der Ferne liegende Entwicklungsstufe des Menschengeschlechts bleibe auch bei LESSING hypothetisch.

Nach dieser Vorabklärung wandte sich LÜTH der Frage zu, inwieweit die bei LESSING beschriebene Vernunft »geschlechtslos« sei. Zwei Positionen stellten den Hintergrund seiner Diskussion dar: zum einen die Warnungen zeitgenössischer Prediger vor der Vernunft. Diese hatten die Vernunft mit Attributen versehen, wie sie in christlicher Tradition auf Frauen verwiesen: die Vernunft »als eine schwache, blinde, verdorbene und verführerische Leiterin«, zum andern die genau konträr dazu stehenden heutigen Vorwürfe feministischer Wissenschaftstheoretikerinnen, die die Geschlechteranthropologie des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts kritisch interpretieren und anhand der dichotom geordneten Merkmale der Geschlechter insbesondere in bezug auf die »Vernunft« einen Androzentrismus konstatieren. Auch bei LESSING läßt sich, wie LÜTH an dessen Erklärung der Lehre von der Dreieinigkeit und von der Erlösung der Menschheit durch den Opfertod Jesu nachwies, eine Dominanz »der Vernunft auf Kosten der Emotionen« feststellen.

Zusammenfassend kam LÜTH zu dem Schluß, daß bei LESSING die Vernunft als solche zwar »geschlechtslos« sei, also »die Grenzen der sozialen Geschlechterdifferenz« transzendiere, »aber ihre Abgrenzung gegenüber der Emotion, dem Gefühl, genauer: deren Zurückdrängung (...) die Dominanz eines als männlich klassifizierten Phänomens in der religiösen Erziehung« belege. Trotzdem bleibe ein unauflösbarer Rest, nämlich die Kritik LESSINGS an einer reinen Vernunftreligion in Unabhängigkeit von der Offenbarung. Wenn sich Vernunft und Offenbarung gegenseitig bedingten, ja die Offenbarung möglicherweise sogar als über der Vernunft stehend zu interpretieren sei, so könne ein Androzentrismus nur in bezug auf die Vernunft festgestellt, nicht aber auf die Religion ausgeweitet werden. Entsprechend gebe es auch bei LESSING keine nach Geschlechtern unterschiedene religiöse Erziehung.

Dieser Diskurs aus erziehungs- und religionsphilosophischer Sicht, der Vernunft und Religion in ihrer je geschlechtsspezifischen Zuordnung beleuchtete, schloß jedoch in keiner Weise geschlechtsspezifische Differenzen der religiösen Kontexte in den realen Prozessen von Sozialisation, Bildung und Ausbildung aus. Der Religion als »normativem Diskurs« stand die Religion als »soziale Realität« entgegen. JULIANE JACOBI diskutierte in diesem Zusammenhang die höhere Mädchenbildung im 19.

Jahrhundert in Deutschland und England². Dabei konstatierte sie zunächst – allen Unterschieden zum Trotz – gleiche Begründungsmuster für die Frauenbildung: Gemeinsam sei »der religiös fundierte Auftrag von Frauenbildung, die von Gott gegebenen menschlichen Kräfte aufs Beste zu entwickeln«. Diese religiöse Motivation von Bildungsreformerinnen fand sich in England wie in Deutschland, bei MARIA GRAY wie bei HELENE LANGE, bei den Frauenvereinen im vormärzlichen Deutschland wie bei den Lehrerinnen beider Länder in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. JACOBI stellte damit *Religion und Religiosität* als wesentliche Elemente der Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens heraus. Diese Elemente legten für sie die Frage nahe, ob nicht die »Verlaufsformen der Geschichte des Mädchenschulwesens einen Eigensinn« aufwiesen, der weder unter dem Rubrum von Normierung und Angleichung an das höhere Schulwesen zu fassen noch mit Modernisierungsprozessen zu erklären sei.

Der Begriff von Religiosität, der dieser Analyse zugrunde lag, wurde von JACOBI sehr weit gefaßt. Religiosität finde sich in unterschiedlichen Quellen: »christlich-patristischen, konfessionell erwecklichen, aber auch romantisch-pestalozzianischen, nicht konfessionell gebundenen (...). Es war eine produktive Mischung aus praktischem Handeln und religiösem Eifer, die die Geschichte der Mädchenbildung im gesamten 19. Jahrhundert geprägt hat«, und dies sowohl hinsichtlich der bereits erwähnten religiösen Motivation der Bildungsreformerinnen als auch in bezug auf »die religiöse Konnotation der Ziele von Mädchenbildung«.

Im europäischen Vergleich wurden jedoch Unterschiede offenbar: Während im katholischen Frankreich, teilweise wohl auch in Belgien, die Bildungsgeschichte im 19. Jahrhundert »entlang der Kampflinie der Unabhängigkeit der staatlichen Schule von der katholischen Kirche« verlief, war in den deutschen Ländern wie in England von einer staatlichen Verantwortung für das höhere Mädchenschulwesen bis zum letzten Drittel des Jahrhunderts noch keine Rede. Stattdessen überwog hier, wie JACOBI darlegte, der »erweckliche Einfluß« privater und kirchlicher Initiativen, als deren gemeinsames Merkmal der »Wunsch von Frauen nach außerhäuslicher Tätigkeit« ausgewiesen werden kann. »Die religiöse Motivation wurde dabei in mehrfacher Hinsicht wirksam: Sie bot kritische Distanz zu den bestehenden sozialen Verhältnissen, die die eigene Lage und die von Frauen armer Schichten bestimmten, sie verhalf zum notwendigen Durchhaltevermögen bei den Unternehmungen, und sie legitimierte in höherem Sinn die praktische Arbeit.« In diesem Sinne konnte JACOBI die bildungsreformerischen Aktivitäten in der Mädchenbildung in England und Deutschland als religiös begründet darstellen: »Die Modernisierung [des weiblichen Bildungswesens] hatte ein Geschlecht, und ihre weibliche Variante trug starke religiöse Züge.«

Für England und Deutschland wurde damit die Bedeutung nichtstaatlicher religiöser Impulse für die Entwicklung des Mädchenschulwesens hervorgehoben; die Religiosität von Frauen wurde als Triebfeder der Modernisierung des Bildungssystems interpretiert. Der weitere europäische Vergleich stand unter der Fragestellung, inwieweit derartige Einschätzungen auch die katholischen Länder Frankreich und Belgien

2 JULIANE JACOBI (Bielefeld): Zwischen Konfessionalismus und Laizismus? Höhere Mädchenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland und England.

bestimmten. Die französische Perspektive beleuchtete – vorrangig unter dem Aspekt der Mädchensozialisation – REBECCA ROGERS³.

An den Anfang ihrer Ausführungen stellte ROGERS zeitgenössische Vorwürfe, die antiklerikale Republikaner in Frankreich im Gefolge MICHELETS dem französischen Bildungssystem des 19. Jahrhunderts gegenüber erhoben: Die Religion, besser noch die Kirche, die Feinde also des modernen Geistes, der Freiheit, der Zukunft regierten über die Frauen in Frankreich; unzählige religiöse Lehrorden formten (und deformierten) Generationen französischer Frauen. Diesen unterstellten antimodernen und antirationalen Einfluß aber ließ ROGERS nicht gelten; die Analyse dessen, was katholische Erziehung beinhaltete, wie die Frage nach den Implikationen katholischer Erziehung auf die Identitätsentwicklung der jungen Mädchen standen für sie im Vordergrund. Entgegen der These MICHELETS ging sie dabei davon aus, daß der Katholizismus sich in den Mädchenschulen in Frankreich, die fast ausschließlich in der Hand von Lehrorden waren, weder »anti-klerikal« noch »anti-intellektuell« ausgewirkt habe. Zwar habe die Religion ihren festen Bestandteil im Curriculum gehabt, sei es durch Kirchengeschichte, sei es durch religiöse Zeremonien und kirchliche Feiertage. Religiöse Inszenierungen hätten sowohl für Jungen- wie für Mädchenschulen gegolten, ja bis in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein auch für laizistische Schulen. Und dennoch: Diese Form der (vor)gelebten Religiosität habe nicht dazu führen können, daß Frauen mit ihren Gedanken und Gefühlen unter der Kontrolle der Kirche gestanden hätten. Am Beispiel der Erstkommunion zeigte ROGERS vielmehr auf, daß zwar das innere religiöse Erlebnis für die Mädchen von Bedeutung gewesen sei, im Vordergrund jedoch das religiöse Ritual gestanden habe. Die religiöse Schulkultur habe dabei zur Unterstützung von Werten (»communal values«) beigetragen, habe Modelle gegeben für die Stellung der Frau in der Familie und als Mutter (»a model of familiar and maternal womanhood«). Auch zusätzliche religiöse Organisationen innerhalb der Schulen – etwa der im Rahmen der Wiederbelebung des Marienkults entstandene Schulorden »Children's of Mary«, in den aufgenommen zu werden eine hohe Ehre war – hätten dazu gedient, die jungen Mädchen zu Selbstdisziplin, Verantwortung gegenüber der Welt und Mildtätigkeit zu erziehen.

Bei all dieser Erziehung im religiösen Sinne, die in der Tat zu einem langwirkenden Einfluß der Religion auf die Geschlechtsrolle führte, sei aber der intellektuelle Bereich keinesfalls vernachlässigt worden; ROGERS konstatierte vielmehr ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Intellektualität und Religiosität. So habe es Belobigungen der Schülerinnen nur dann gegeben, wenn beide Seiten, moralisches Handeln und schulisches Wissen, gleichermaßen ausgeprägt, wenn Gehorsam, Frömmigkeit und Liebe zu Gott mit der Abarbeitung an Gegenständen verbunden gewesen seien. Daß die Dominanz der Kirche ihre Auswirkungen gehabt habe, das Leben der Frauen von dieser Erziehung geprägt und strukturiert worden sei (»the development of a domestic ideology where religious practices and values were fundamental«), stand außer Frage, daß dies aber nicht auf Kosten einer modernen Weltsicht geschehen sei, sondern in einer Weise, die in Absetzung von der alten feudalen Erziehung gerade den bürgerli-

3 REBECCA ROGERS (Iowa City): *The Socialization of Girls in France under the Influence of Religion and the Church*.

chen Frauen auch Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen habe, war das Credo in REBECCA ROGERS Darstellung.

Kirche und Religion wurden bei ROGERS zwar nicht primär in dem Sinne verstanden, als seien sie zur Triebfeder der Mädchenbildung avanciert, wie das in den Ausführungen von JULIANE JACOBI für die Religiosität von Frauen nahegelegt wurde, zumindest aber wurde verdeutlicht, daß kirchlicher Einfluß, ja selbst die vielen religiösen Inszenierungen weder der intellektuellen Schulung noch der Bildung bürgerlicher Frauen in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts etwas hatten anhaben können.

Einen anderen Blickwinkel, der eher die konservative Einflußnahme von Kirche betonte, nahm LUC MINTEN bei seiner Untersuchung der Lehrerinnenausbildung in Belgien ein⁴. MINTEN stellte diese Ausbildung in die Spannungsfelder von Staat und Kirche einerseits und Liberale und Katholiken andererseits, eine weitere Differenzierung ergab sich aus der Zweiteilung des Landes in einen flämischen und einen wallonischen Teil. »Pädagogische Hochschulen« für Frauen, in deutscher bildungsgeschichtlicher Terminologie vermutlich Lehrerinnenseminare oder Seminarklassen, entstanden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus privater Initiative; sie waren orientiert am weiblichen Geschlechtsrollencharakter, der auch vom Klerus unterstützt wurde: Weibliche Tugenden wie die der Demut und Bescheidenheit prägten das Bild der zukünftigen Lehrerin. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde dieses Modell durch den Wunsch nach Professionalisierung ergänzt; die Ausbildung der belgischen Lehrerinnen geriet dabei verstärkt in die Abhängigkeit politischer Kräfte. Während auf katholischer Seite eigene Hochschulen der Unterrichtskongregationen eröffnet wurden, war es Ziel der seit Ende der 70er Jahre regierenden Liberalen, das preußische Modell der Lehrerinnenausbildung – pädagogische Ausbildungskurse an höheren Mädchenschulen – zu verankern. Wissensvermittlung sollte anstelle des Glaubens treten. Eine erneute Regierung der Katholiken habe sich dann wiederum das Ziel gesetzt, den Einfluß der Kirche und des Glaubens im Volksschulunterricht zu stärken.

Daß die Lehrerin ein Vorbild in bezug auf Moralität und Glauben sein sollte, wurde dabei weder von den Liberalen noch von den Katholiken bestritten; die Frage war nur, in welcher Form der Glaube in die Erziehung eingebunden werden sollte, ob als Mittel zur »Emanzipation der Frau und jedes sozialen Fortschritts«, wie das bei der Feministin ZOE GATTI DE GAMOND der Fall war, oder zur Aufrechterhaltung »der etablierten Ordnung«, wie die katholische Seite es forderte. Diese Seite stellte dann auch höchste Ansprüche an die Grundschullehrerin: Wie eine zweite Mutter sollte sie den Kindern sein, die Mädchen »täglich zu gehorsamen Töchtern, tugendhaften Müttern und streithaften Christen ausbilden«. Daß das äußere Erscheinungsbild von Einfachheit und Bescheidenheit geprägt sein sollte, verstand sich von selbst; aber auch das Merkmal der weiblichen Unterordnung gehörte zum Ideal: Ein Priester sollte »Vertrauensmann« und »Betreuer« sein, über die christliche Lebensweise und das gottesfürchtige zölibatäre Leben der Lehrerin wachen. Dieses Idealbild habe sich, so MIN-

4 LUC MINTEN (Leuven): Der Einfluß der Kirche auf den pädagogischen Hochschulunterricht für Mädchen in Belgien im 19. und 20. Jahrhundert. (De invloed van de Kerk op het normaalonderwijs voor meisjes in België in de 19de en 20ste eeuw.)

TEN, bis in die 60er Jahre unseres Jahrhunderts bewahrt. Hatte ROGERS für Frankreich Mädchenschulen ein Nebeneinander von Religiosität und Intellektualität vertreten, so kam MINTEN für die Ausbildung von Lehrerinnen in Belgien zu einer anderen Einschätzung: Seiner Ansicht nach standen in den konfessionellen Lehrerbildungsanstalten – und diese machten die Mehrheit noch bis weit in unser Jahrhundert hinein aus – die Persönlichkeitsbildung und die religiöse Berufung im Vordergrund; für das Schulleben sei religiöses Wissen wichtiger gewesen als Bildung des Intellekts. Als Beleg für diese These führte er die höheren Erfolgsquoten der »freien« Lehrerbildungsanstalten an und berief sich auf Kritik aus den eigenen Reihen, wie sie in Umfragen in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts artikuliert wurde.

Verschiedene Zugriffsweisen mögen für diese unterschiedlichen Befunde ausschlaggebend gewesen sein: ROGERS hatte für Frankreich den bürgerlichen Charakter konfessioneller Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert in Absetzung gegenüber der feudalen Erziehung betont und damit ein Element der Modernisierung herausgearbeitet, das eher für Frankreich als für Belgien zutreffend gewesen sein mag. Außerdem hatte sie die Sozialisationsgeschichte der Schülerinnen zum Topos ihrer Ausführungen gemacht und in diesem Kontext feststellen können, daß die religiöse Erziehung mehr an Riten und an dem bürgerlichen Frauenbild ausgerichtet war als an gläubiger Innerlichkeit. Für die Studentinnen, MINTENS Population, könnte das anders ausgesehen haben. Zudem aber beruhte seine Darstellung vorrangig auf normativen Idealen, vertreten beispielsweise von dem Priester CHARLES-LOUIS DE CLEVES. MINTEN konnte verdeutlichen, wie sich einzelne Aspekte der bürgerlichen Frauenrolle: Demut, Bescheidenheit, Unterordnung, Nächstenliebe und Moralität hervorragend für die Grundschullehrerausbildung instrumentalisieren ließen, um die bestehende Ordnung im konservativen Sinne zu erhalten. Frauen mit ihrer Nähe zu Moral und Religiosität wurden dazu eingesetzt, die Ziele der hier als konservativ beschriebenen Kirche durchzusetzen. Von der Emanzipationskraft der Religiosität von Frauen für die Mädchenbildung, die JACOBI für die protestantischen Teile Deutschlands und für England herausstellte, war MINTEN zufolge in Belgien vordergründig nichts zu bemerken.

Eine weitere Vergleichsdimension eröffnete GERTRUD PFISTER⁵. Sie untersuchte, »wie sich die körperliche Erziehung von Mädchen in verschiedenen europäischen Ländern entwickelte und welchen Einfluß die Religion dabei hatte und hat«. Gegenstand ihres Beitrags waren Sport und Bewegungskultur im katholischen Spanien und in den protestantischen und katholischen Teilen Deutschlands. In diesem Zusammenhang stellte sie zunächst den katholischen wie den protestantischen Diskurs zu Frauen und Sport dar. Für die katholische Seite unterschied sie drei Phasen der Auseinandersetzung mit diesem Thema: Skepsis, widerwillige Akzeptanz und Versuche der Beeinflussung. Leitend jedoch sei dabei immer der Gedanke an die Aufrechterhaltung der Geschlechterpolarität gewesen, um deretwillen es die weibliche Sittlichkeit zu wahren gegolten habe, sei es nun durch die entsprechende Turnkleidung, die sexuelle Stimu-

5 GERTRUD PFISTER (Berlin): Einfluß der Religion auf Körper- und Bewegungserziehung von Frauen im europäischen Vergleich. (Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Bericht aus dem Projekt: Sport im Lebenszusammenhang von Frauen – eine vergleichende Untersuchung in ausgewählten europäischen Ländern.)

lation der Männer ausschloß, sei es über Verbote der Teilnahme an Turnfesten. Aus protestantischer Sicht habe sich die Leib- und Sexualfeindlichkeit nicht ganz so strikt dargestellt, aber auch hier habe die Kirche den öffentlichen Diskurs zum Geschlechterverhältnis aufgenommen bzw. sich in ihn eingefügt.

Als »kulturübergreifendes Konstrukt« zum interkulturellen Vergleich diene PFISTER das »Konzept der hierarchischen Geschlechterordnung, die in den Industriegesellschaften auf der doppelten Funktion von Frauenarbeit und der symbolisch vermittelten Geschlechterdualität beruht«. Bei ihrem Vergleich betrachtete PFISTER das Land als Kontext, d.h. sie stellte die Frage, »wie die spezifischen Bedingungen, vor allem die Religion in einem Land soziale Institutionen und Prozesse, hier die Schule und den Mädchenunterricht, beeinflussen«. Dabei bot sich für Deutschland der spannende Vergleich zwischen zwei deutschen Ländern, einem überwiegend protestantischen und einem überwiegend katholischen, nämlich Preußen und Bayern. PFISTER konnte für Preußen eine weitaus liberalere Position zum Turnunterricht der Mädchen verbuchen als für Bayern, wo noch nach dem Ersten Weltkrieg selbst die Frage der Turnkleidung durch die Bischöfe bestimmt worden sei. Noch einmal anders habe die körperliche Erziehung der Mädchen in Spanien ausgesehen, wo der katholischen Kirche gleichsam das Monopol für Denk- und Deutungsmuster zugekommen sei. Unter schichtenspezifischem Aspekt habe allenfalls die Oberschicht mit sozial distinguierenden Sportarten eine Ausnahme gebildet. Der kurzen Lockerung des Weiblichkeitsmythos in der zweiten Republik sei dann unter FRANCO wieder die traditionelle Geschlechtsrollenorientierung gefolgt, die den Mädchen allenfalls Gymnastik zubilligte, gemeinsamen Sport von Jungen und Mädchen aber untersagte.

Zusammenfassend konnte PFISTER deutliche Unterschiede bei der Entwicklung des Mädchenunterrichts und des Frauensports in Preußen, Bayern und Spanien feststellen: »In Preußen wurde der Mädchenturnunterricht früher eingeführt und verbreitete sich schneller als in Bayern, in Spanien kann von einer systematischen körperlichen Erziehung der Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht die Rede sein.« Diese unterschiedliche Entwicklung sah PFISTER sowohl als »Folge der Ordnung der Geschlechter« als auch als Folge des Stands der Bewegungskultur der jeweiligen Gesellschaft. Beide aber würden »von der Religion beeinflusst, wobei zwischen der Religiosität der Bevölkerung und der Macht der Kirche zu unterscheiden« sei. Die »verzögerte Etablierung der körperlichen Erziehung der Mädchen und ihre Orientierung an den Moralvorstellungen und der Geschlechterideologie der Kirche« konnte sie für Spanien und Bayern nachweisen. Zugleich aber füllte PFISTER das Gefüge der Vergleichsebenen weiter aus, wenn sie darauf verwies, daß »interdependente Wechselwirkungen zwischen den ökonomischen Bedingungen, den sozialen Verhältnissen, der Frauenrolle und den Einflüssen der Kirche anzunehmen« seien. So könnte möglicherweise die »verpaßte« Modernisierung in Spanien« dazu beigetragen haben, »daß sich die Bindungen zur Religion lange Zeit nicht lockerten«. Oder hätten – umgekehrt – »die Religion und die Politik der Kirche den Modernisierungsprozeß« verlangsamt? PFISTERS Beitrag nahm damit das gesamte Spektrum unterschiedlicher Vergleichsebenen auf und regte dazu an, die spannenden Interdependenzen zwischen Weiblichkeitsmythen und Geschlechterverhältnissen, Religion und Kirche sowie ökonomischer und politischer Verfassung eines Staates zu diskutieren.

Im Unterschied zu diesen fünf Beiträgen, die das Thema von Religion und Erziehung im Kontext der Geschlechterfrage teils prinzipiell religionsphilosophisch, teils im institutionellen Rahmen von Schule und Lehrerinnenausbildung erörterten, wurde der Blick in den weiteren fünf Referaten auf andere Bereiche gerichtet: auf außerschulische Frauenbildung und Sozialisation, auf Partnerschaft, Familie, Ehe und Kirche sowie schließlich auf konfessionelle Jugendverbände. Gemeinsames Kennzeichen der Mehrzahl dieser Beiträge war es, daß sie auf autobiographische und biographische Quellen zurückgriffen. Bei diesen Einzelfallstudien ging es um die eingangs formulierte Frage, welchen Einfluß männliche und weibliche religiöse Handlungsmuster auf die Identität einzelner Individuen hatten.

An der Schnittstelle zwischen diesen beiden Dimensionen von Bildung, Ausbildung und Sozialisation steht der Beitrag von ANNE-MARIE KÄPPELI⁶. Für die französischsprachige Schweiz (Kanton Neuenburg) untersuchte sie den Einfluß des Protestantismus auf das Leben von drei Schweizer Pädagoginnen: SOPHIE GODET (1853–1928), EMMA PIECZYNSKA-REICHENBACH (1854–1927) und ELISABETH HUGUENIN (1885–1970). In den Mittelpunkt ihrer Ausführungen rückte sie die Biographien dieser drei Frauen, deren Leben und Werk sie als »lebenslängliche Bildungsgänge« interpretierte: Bei z.T. ähnlichen Lebensbedingungen unterscheiden sich die Lebensläufe erheblich voneinander. GODET war zunächst Hauslehrerin, leitete dann mehr als zwei Jahrzehnte die Höhere Töchterschule »École Vinet« (Lausanne), unterrichtete biblische und Kirchengeschichte und engagierte sich in feministisch-pazifistischen Fragen; sie wurde Mitbegründerin der »Union des femmes«. PIECZYNSKA-REICHENBACH fand nach einem sehr wechselhaften Leben (Medizinstudium mit Forschung über ein sexual-pädagogisches Thema, Aufenthalt in Frankreich, Polen und in den USA, dort Kontakt zu Frauenvereinen, Rückkehr in die Schweiz) den Schwerpunkt ihres Engagements im Kampf für Frauenfragen, insbesondere für eine bessere Mädchen- und Mütterbildung: Die Befreiung der Zivilisation von den Lasten müsse das »Werk der Familie, des Privatlebens, der Erziehung« sein. Ganz auf die Schule war das Leben HUGUENINS bezogen: Nach dem Abitur unterrichtete sie an einer Volksschule, studierte an der Universität Neuenburg und wurde danach Lehrerin an einer reformpädagogischen Schule in Genf. Die Reformpädagogik ließ sie nicht mehr los: Durch Vermittlung FERRIÈRES nahm sie Kontakt mit PAUL GEHEEB in der Odenwaldschule auf, im Jahre 1918 wurde sie Direktorin an der »École Vinet«, an der zuvor GODET als Direktorin gewesen war. Der Einfluß GEHEEBs war so stark, daß HUGUENIN schon nach einem Jahr, 1919, die Leitung wegen Differenzen in »Ansichten über Koedukation und demokratischer Schülerverwaltung« niederlegte und sich in unterschiedlichen Funktionen für die Reformpädagogik in Frankreich und in der Schweiz einsetzte.

Worin zeigt sich der Einfluß des Protestantismus? KÄPPELI schlug vor, einen solchen Einfluß aus den Frauenidealen zu erschließen, die teils in den Schriften, teils in den konkreten pädagogischen Tätigkeiten dieser drei Pädagoginnen zu erkennen seien. Aus ihrer Zusammenfassung dieser Ideale trat die Bedeutung der Religion für die Erziehung hervor: »Im Umkreis von kleinen pietistisch und sozial engagierten

6 ANNE-MARIE KÄPPELI (Fribourg): Protestantische Pädagoginnen der französischsprachigen Schweiz Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts.

christlichen Gemeinschaften und von einer persönlichen Spiritualität genährt, entstand eine starke erzieherische Mission dieser protestantischen Frauen. Allen dreien gemeinsam ist ihr Streben nach »sittlich Höherem«. Diese religiös fundierte erzieherische Mission habe sich bei GODET darin gezeigt, daß sie als Direktorin die Lehrerinnen verpflichtete, den Schülerinnen regelmäßig auch Charakterzeugnisse auszustellen. Deutlicher geschlechtsspezifisch hat sich die religiöse Prägung nach Darstellung KÄPPELIS im Frauenideal PIECZYNSKA-REICHENBACHS ausgewirkt: »Der natürliche Instinkt (sc. der Mutterinstinkt) sollte vom Körper befreit und in die Sphären einer hohen Sittlichkeit und der sozialen Mission der Frau erhoben werden, die natürliche Mutterliebe durch rationale Aufklärung erhellt und so sublimiert werden.« Diese »soziale Ausdehnung des Muttergenies« (PIECZYNSKA-REICHENBACH 1922) war das Ziel der Frauen- und Mütterbildung.

In dieser »Kulturmission der Frau« – der wiederholt verwendete Ausdruck »Mission« verwies bereits auf den religiösen Kontext – zeigte sich also auch in der Schweiz jene religiös begründete Triebkraft, die JACOBI bereits als Motiv für die höhere Mädchenbildung und Frauenbildung im Deutschland und England des 19. Jahrhunderts herausgearbeitet hatte. »Das soziale Mütterlichkeitsideal dieser Pädagoginnen ging mit einem durch Askese und Mystik gekennzeichneten Verständnis von Sexualität einher.« KÄPPELI stellte die These auf, »daß dieses hohe Sittlichkeitsideal, von protestantischen Pädagoginnen formuliert, eine protestantische Variante des in der Reformation über Bord geworfenen Reinheitsideals Marias sei«. Damit band sie die religiösen Pädagoginnen in die Mystik als Tradition weiblicher Öffentlichkeit in der abendländischen Geschichte ein (im Sinne LUCE IRIGARAYS): »Die Formen menschlicher Zuneigung, welche die Mystik hervorbringt, sind mütterliches Empfinden, Mutter-Kind-Liebe und Mitleid – also genau die Gefühle, dank derer diese Pädagoginnen ihre Seele in einem geistigen Leben entfalten konnten«. Durch »eine persönliche mystische Spiritualität« seien diese drei Pädagoginnen jenseits ihrer feministischen Kämpfe und jenseits ihrer »zivilrechtlichen und politischen Stellung Subjekt geworden«.

Um Fallstudien ging es auch in den beiden Referaten, die IMBKE BEHNKEN und PIA SCHMID über Religion in Tagebüchern von zwei Frauen aus den Epochen des Wilhelminischen Kaiserreichs und der Bundesrepublik Deutschland hielten⁷. Durch die Wahl des Mediums Tagebuch wurde die Rolle der Religion in der Sozialisation noch »hautnäher« spürbar als in der Studie KÄPPELIS.

BEHNKEN und SCHMID berichteten über erste Ergebnisse aus einem größeren, gemeinsamen Forschungsprojekt, in dem Tagebücher von Frauen aus den genannten Epochen unter den beiden folgenden Fragestellungen untersucht werden: (1) »Lassen sich unterschiedliche biografische Muster im Umgehen mit Religiosität finden, welche sind es?«, (2) »Die Analyse von Tagebuchsammlungen über einen Zeitraum von rund 100 Jahren soll Aufschluß darüber geben, ob und in welcher Weise von einem langfristigen Wandlungsprozeß gesprochen werden kann«. Die von BEHNKEN und SCHMID vorgetragenen Analysen von zwei Tagebuchsammlungen sollten nur explorative Funktion haben. Es seien noch keine theorieorientierten Aussagen möglich, sondern

7 IMBKE BEHNKEN (Siegen)/PIA SCHMID (Halle): Religion in Tagebüchern von Frauen – zwei Fallstudien.

»nur erste materialgesättigte Thesen und Ideen«, die sich von dem vorliegenden Material leiten ließen. Das Material verspricht spannende Einblicke, liegen die Vorteile von Tagebuchsammlungen nach Darstellung der beiden Referentinnen doch darin, daß sie sich zu Längsschnittstudien eignen und daß sie authentische und private Aussagen zum Umgang mit Religion enthalten: »Tagebücher eignen sich als methodischer Zugang zur Untersuchung religiöser Formen, die als »unsichtbare«, »hintergründige« Religion ohne Kirche oder als »funktionale Äquivalente« diskutiert werden«.

PIA SCHMID arbeitete die Funktionen heraus, welche die Religion in dem Tagebuch spielte, das CAROLINE VALENTIN (1855–1923) in den Jahren 1881–1888 verfaßte. Es sei das Tagebuch einer bürgerlichen, im akademischen Milieu einer Großstadt lebenden verheirateten Frau, welche zwar die »weibliche Normalbiographie« im wilhelminischen Deutschland (Ehe und Mutterschaft) lebte, diese aber in zwei Richtungen überschritten habe: zum einen durch »ein ausgesprochen breites Spektrum kultureller und sozialer Interessen« sowie durch Tätigkeit im Frauenbildungsverein, zum anderen durch die teils selbst verschuldete (eheliche Untreue), teils durch das lieblose Eheklima bewirkte Sprengung des normativen Rahmens der bürgerlichen Familie (»Familie ... als geschützter und befriedeter Binnenraum des Glücks ..., geprägt von Zuneigung und Liebe zwischen den Gatten (wie zwischen Eltern und Kindern«). Im Leben der Tagebuchschreiberin komme »normativer Entwurf und Lebenssituation keineswegs zur Deckung und genau diese Divergenz« sei »Zentralthema ihres Tagebuchs«.

SCHMID stellte die These auf, daß diese »Divergenzerfahrung zwischen Lebensrealität und normativem Entwurf« die Tagebuchschreiberin hatte »Gott ansprechen lassen: um sich selbst zu thematisieren, braucht sie Gott als Gegenüber«. Zwar erklärte SCHMID die Suche dieses Gegenüber damit, daß »Gott und Religion selbstverständlich zum Leben gehören«, daß »Religion ein Stück Deutungskultur (NIPPERDEY) darstellt«. Wegen der nur noch traditionellen Zugehörigkeit zur Kirche wird man aber eher von einer »»hintergründigen« Religion ohne Kirche« sprechen können.

Welche Funktionen hatte die Religion bei der Auseinandersetzung mit der bezeichneten Divergenz? Drei Funktionen waren nach SCHMID zu unterscheiden: (1) Religion stellte jene Norm dar, von der aus die damalige Zeit als durch »Streit und viel geistige Hohlheit« (VALENTIN) gekennzeichnet erschien als nicht-religiös kritisiert wurde. Während dieser kulturkritische Hieb ihre eigene Lebenssituation zwar selbstkritisch, aber allgemein durch Einbettung in ihre Zeit kennzeichnete, bezogen sich die weiteren Funktionen direkt auf ihre Lage: (2) Religion gebe im protestantischen Sinne die »Möglichkeit der direkten Zwiesprache mit Gott im Gebet«. Diese Zwiesprache kompensierte, nach SCHMID, einen »Mangel im bürgerlichen Milieu«: »hier scheint es niemanden zu geben, mit dem sie reden könnte. Das hat vor allem mit der bürgerlichen Auffassung von Ehe und Familie als geschütztem Binnenraum der Harmonie zu tun. ... Darüber spricht man nicht – es sei denn, mit Gott (oder auf der Bühne, wenn wir an STRINDBERG oder IBSEN denken)«. Die Religion, das »Zwiesgespräch mit Gott«, entlaste, indem es »ihr Über-Ich« beruhige (Gott als Instanz der Vergebung und der Stärkung). (3) Religion ermögliche es, ihre Mutterschaft religiös zu überhöhen (Deutung ihrer Kinder als Geschenk Gottes, als Sinn ihres Lebens). Die Frage nach der geschlechtsspezifischen Ausprägung der Religion wird uns später beim Beitrag von HÖLSCHER noch grundsätzlicher beschäftigen.

IMBKE BEHNKEN führte in einen Zeitraum etwa 100 Jahre später, überdies in ein anderes, ein katholisches Milieu ein. Wenn auch aus anderen Anlässen, so spielten Religion und Kirche doch auch in jenen Tagebüchern eine zentrale Rolle, die VIKTORIA MIKSCH (geb. 1944) in den Jahren 1958 bis 1986 (mit einer Unterbrechung in den Jahren 1971 bis 1974) schrieb.

Am Leitfaden von drei Thesen »zum Tagebuchschreiben als Identitätsarbeit« untersuchte BEHNKEN die individuelle Entwicklung der Tagebuchschreiberin. Im Sinne der ersten These (»Vergewisserung und Bearbeitung von Fragen der persönlichen Identität«) rekonstruierte sie die Arbeit an der Identität »im Bereich von Privatheit, von partnerschaftlichem und familialem Lebensentwurf«. BEHNKEN zeigte, daß die Erfahrungen von körperlicher Reifung und Liebe in den verschiedenen Lebensphasen in Beziehung zur katholischen Religion gestaltet und gedeutet wurden (so z.B. Deutung der Liebe als »Abglanz der Liebe Gottes«). Unter der zweiten These drehte BEHNKEN die Blickrichtung um. Während sie bisher von dem privaten, ja intimen Lebensbereich ausging und von daher nach der Beziehung zur Religion fragte, ging sie jetzt von den mehr institutionellen Bereichen Kirche und Religion aus und untersuchte deren Rückwirkung auf die Erarbeitung einer Identität: In der Schulzeit hätten Kirche und Religion »sozial und kulturell die katholische Mädchenjugend« gerahmt. BEHNKEN vertrat die interessante These, daß das katholisch-konfessionelle Milieu einen »Schutzraum für eine Verlangsamung der Entwicklung im Privaten« geboten hätte. Dadurch hätte die Tagebuchschreiberin das »spätere Eintreten der Pubertät ebenso wie verspätete Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht legitimiert«. In der Studien- und Referendarzeit sei diese Rahmung zerbrochen, hätten Kirche und Religion nur selektiv »für die eigene moralische Lebensführung« gedient. Die Zugehörigkeit zum katholischen Milieu habe sich damit subjektiviert. Aber nach einer Entthematization von Kirche und Religion über einen Zeitraum von 15 Jahren seien diese bei der Frage nach einer Abtreibung plötzlich wieder virulent geworden. Die Schwangerschaft sei als ein »sakrales Ereignis gedeutet« worden.

Die damit thematisierte prinzipielle Auseinandersetzung mit Religion und Weltanschauung wurde unter der dritten These (Thematisierung dieser Frage im Übergang von der Adoleszenz zum Erwachsenenalter) untersucht. Als Ergebnis hielt BEHNKEN fest, daß die »Tagebuchschreiberin ein geschlossenes katholisches Weltbild ablehnt – ebenso wie konkurrierende Weltmodelle – und sich für die Herausbildung eines individualisierten Weltbildes entscheidet«. In einem zweiten Schritt zeigte BEHNKEN, daß nicht nur zwischen der »generationsspezifischen Lebensgeschichte und dem zeit-typischen Wandel innerhalb des konfessionellen Milieus in Westdeutschland« ein hoher Grad an Passung zu erkennen sei, sondern auch zwischen der individuellen Lebensgeschichte der Tagebuchschreiberin und den beiden bezeichneten größeren Kontexten.

Auch wenn BEHNKEN im Falle von VIKTORIA MIKSCH von einem »weiblichen Tagebuchschreiben« sprach, blieb ungeklärt, ob die zu erkennende Auseinandersetzung mit Religion typisch weiblich ist oder ob umgekehrt von der (katholischen) Religion ein für Mädchen und Frauen typischer Einfluß ausging. Daß der Einfluß der Religion auf Bildung und Sozialisation sehr groß war, wurde in den Analysen beider Tagebücher durch SCHMID und BEHNKEN allerdings deutlich gezeigt.

Die Frage nach einer Feminisierung der Religion bzw. nach einem für Mädchen und Frauen typischen Einfluß der Religion auf Bildung und Sozialisation griff LUCIAN HÖLSCHER auf⁸. Er ging großflächiger (Vergleiche zwischen Deutschland, England, Frankreich, Spanien und Italien) vor als die Studien zu den Einzelfällen, bezog aber ebenfalls autobiographische und biographische Zeugnisse ein. Sein Beitrag ist auch deswegen auf die drei Untersuchungen zu Einzelfällen (KÄPELI, SCHMID, BEHNKEN) zu beziehen, weil er denselben Zeitraum behandelte.

HÖLSCHER leitete sein Referat mit zwei umfassenden Fragen ein, die sich kritisch mit der Konzeption des Symposions auseinandersetzten: (1) »Ist der [Gegensatz der] Geschlechterdifferenz bei religiöser Sozialisation überhaupt ein dominanter Gegensatz oder muß er letztlich gegenüber den konfessionellen, sozialen und regionalen Gegensätzen in der religiösen Sozialisation weit zurücktreten?« Das sei nicht nur eine die Geschlechterdifferenz thematisierende theoretische Frage, sondern auch eine theologische: Bei dem »grundsätzlichen christlichen Gleichheitsgebot aller Menschen, die im christlichen Gnadenstand der Taufe leben«, müsse man sich fragen, wie man »eine Ungleichheit zwischen den Geschlechtern theologisch begründen kann«. Damit wurde – systematisch gesehen – die am Beispiel LESSINGS von LÜTH erörterte Frage nach einer »geschlechtsneutralen Erziehung im religiösen Kontext« wieder aufgegriffen. (2) Die zweite Frage bezog sich auf den Begriffsinhalt von »Religion«. Sei damit ein enger Begriff »kirchlicher Dogmen« gemeint oder »jegliche, auch außerkirchliche Weltanschauung, die auf die Sozialisation von Männern und Frauen Einfluß nimmt?«

Um die erste Frage zu beantworten, stellte HÖLSCHER die Ergebnisse sozialgeschichtlicher Forschungen zur »unterschiedlichen religiösen Sozialisation« von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen, ferner »über ihre Stellung zu Kirche und Religion im Europa seit der Aufklärung« dar:

- 1) Auch wenn die Amtskirche traditionell »eindeutig männlich geprägt« sei, das aktive Kirchenvolk hingegen überwiegend aus Frauen bestehe – wobei allerdings nach Ländern und Konfessionen zu unterscheiden sei –, bedeute das keine Feminisierung der Inhalte der Religion. Vielmehr seien die bereits bestehenden Geschlechterdifferenzen durch diese Repräsentation der Geschlechter in der Kirche nur bekräftigt worden. Wo – Ende des 20. Jahrhunderts vor allem in der protestantischen Kirche – ein »theologischer Feminismus« männliche Züge im Gottesbild korrigiere, gehe es (radikale Positionen ausgenommen) um ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Frauen und Männern.
- 2) Was man im 19. Jahrhundert als eine »spezifisch weibliche Religiosität« und als »Feminisierung der religiösen Gefühle« nachweisen könne, sei sozialgeschichtlich zu erklären, nicht aber inhaltlich als eine spezifisch weibliche Religion zu bestimmen. Frauen seien mit »spezifischen Rollenansprüchen konfrontiert« worden (»Bescheidenheit, Gehorsam, Opferbereitschaft u.a.m.«), die nicht in der Religion als spezifisch weiblich begründet seien, sondern als gesellschaftliche Rollenerwartungen unabhängig von jeder Religion vorhanden gewesen und durch »Kirche und

8 LUCIAN HÖLSCHER (Bochum): »Weibliche Frömmigkeit«: Der Einfluß von Religion und Kirche auf die Religiosität von Frauen im 19. Jahrhundert.

Religion stabilisiert« worden seien. HÖLSCHER veranschaulichte dieses »Ideal weiblicher Frömmigkeit« durch autobiographische Zeugnisse vor allem von Männern, die das Bild ihrer Mutter beschrieben.

- 3) Weitere soziale Tatsachen, die auf den ersten Blick als Belege für einen spezifischen Einfluß der Religion auf Mädchen und Frauen gedeutet werden könnten – weitgehender Ausschuß von Mädchen und Frauen von der höheren Bildung im 19. Jahrhundert, religiöse Erziehung als Aufgabe der Mütter –, wurden von HÖLSCHER teils auf ihren gesellschaftlichen Kern zurückgeführt, teils in Frage gestellt. So zeigte er, daß die religiösen Zweifel bei der männlichen Jugend in bildungsbürgerlichen Familien als Domäne der männlichen Jugend gefördert wurden. Hingegen seien Frauen, die im 19. Jahrhundert »eine eigenständige, kritische Religiosität in Anspruch nahmen«, als Usurpatorinnen männlicher Privilegien kritisiert worden.
- 4) Auch dort, wo man unter mentalitätsgeschichtlichem Gesichtspunkt von einer spezifisch weiblichen Religiosität sprechen könne, handele es sich nicht um religiös begründete Inhalte und Haltungen, sondern um den »Ausdruck einer weiblichen Erfahrungs- und Erlebniswelt«. Hier ist an die Beobachtung einer »weiblichen Öffentlichkeit« durch KÄPELI zu erinnern. Diese »seelische Innenausstattung von Frauen« sei dann mit Hilfe der Religion verteidigt worden, z.B. gegen »seelische, auch tätliche Übergriffe ihrer Ehemänner«. Auch hierfür zitierte HÖLSCHER eine Reihe von autobiographischen Zeugnissen.

Nach dieser sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Zurückweisung einer spezifisch weiblichen Religiosität konnte HÖLSCHER dann das Fazit ziehen: »Wir können im 19. Jahrhundert katholische und protestantische, liberale und orthodoxe Glaubensvorstellungen unterscheiden, aber keine männlichen und weiblichen«. Doch nicht genug mit dieser Zurückweisung: In einem zweiten Schritt bestritt HÖLSCHER, daß man überhaupt religiöse Einflüsse auf die Sozialisation, Bildung und Ausbildung von anderen gesellschaftlichen Einflüssen unterscheiden könne. Statt nach dem Mehr oder Weniger von religiösen Einflüssen auf die Sozialisation von Jugendlichen müsse die religiöse Sozialisationsforschung vielmehr nach den spezifischen Weltdeutungen fragen, die jedes religiöse Bekenntnis enthalte. HÖLSCHER sprach sich damit implizit für eine Ausweitung des Begriffsinhalts von »Religion« auf jede Art von Weltanschauung aus, während alle übrigen Beiträge auf dem Symposium – normative oder reale – Einflüsse der Religion im engeren Sinne auf Bildung, Ausbildung und Sozialisation nachweisen konnten.

Nach den Bereichen Schule, Frauen- und Familienbildung, Partnerschaft, Ehe, Familie und Kirche analysierte IRMTRAUD GÖTZ VON OLENHUSEN⁹ in dem abschließenden Beitrag die religiöse Sozialisation in konfessionellen Jugendverbänden der Zwischenkriegszeit (1919–1938) in Deutschland. Ging es hier – nach der Kritik HÖLSCHERS – gleichwohl um geschlechtsspezifische religiöse Einflüsse auf die Sozialisation Jugendlicher?

9 IRMTRAUD GÖTZ VON OLENHUSEN (Freiburg): Geschlechtsrollenstereotype in den konfessionellen Jugendverbänden der Zwischenkriegszeit (1919–1938).

GÖTZ VON OLENHUSEN skizzierte zunächst die Feminisierung der Religion im 19. Jahrhundert (vgl. HÖLSCHER), die sie aber im Unterschied zu NIPPERDEY und JACOBI nicht in einer dialektischen Beziehung zur Frauenemanzipation sah. Vor diesem Hintergrund plazierte sie dann die beiden Generationsgemeinschaften der »jungen Kriegsgeneration« und der »jungen Nachkriegsgeneration«, in die sie wiederum konfessionelle Jugendverbände einordnete. Die junge Kriegsgeneration sei, angeregt durch das allmähliche In-Frage-Stellen der überkommenen Geschlechterrollenstereotype durch die Jugendbewegung, von der Hoffnung auf »einen neuen androgynen Menschentypus« erfüllt gewesen, »der militaristische und patriarchalische Geschlechterrollenmuster und männerbündische Vorstellungen obsolet werden läßt«. Diese femininen Anteile seien bei der Ablösung der Jugendbewegung durch die bündische Jugend verdrängt worden: »Gefühle werden ebenso wie das furchtbare Kriegserlebnis verdrängt. Geschlechterrollen werden nicht mehr hinterfragt, so daß der Übergang zu einem neuen Männlichkeitskult fast unmerkbar erfolgt«. Dieser neue Habitus sei von der jungen Nachkriegsgeneration übernommen worden.

Denselben Wechsel des Habitus wies GÖTZ VON OLENHUSEN am Beispiel der katholischen konfessionellen Jugendverbände nach: Im 19. Jahrhundert herrschte in den »marianischen Kongregationen und Jünglingsvereinen, die seit der Kulturkampfzeit verstärkt gegründet wurden, (...) das frühpietistische Bild des empfindsamen Jünglings vor, der in einer kontemplativen Frömmigkeit zu sich selbst findet und seinen Glauben, seine Keuschheit und seine Unschuld gegen die moderne Welt verteidigt«. Nationale Töne seit der Jahrhundertwende, die Ästhetik der »neuen Sachlichkeit« in der Zwischenkriegszeit und der »moderne Männlichkeitskult« hätten diesen Typus des empfindsamen Jünglings, die Parallele zur Feminisierung der Religion, verdrängt. Die Marienverehrung sei durch Christozentrik ersetzt worden, der »Zentralverband der katholischen Jünglingsvereinigungen Deutschlands« umbenannt in den »katholischen Jungmännerverbund Deutschlands«, kurz: »aus dem katholischen Jüngling wird der junge Mann«. GÖTZ VON OLENHUSEN zeigte, daß es Gegenbewegungen wie das Experimentieren mit dem Ideal des androgynen Menschen gegeben habe. Das wurde plastisch durch die panische Reaktion eines Vertreters der katholischen Amtskirche auf einen »mädchenhaften Jungen« veranschaulicht, den der Kirchenvertreter auf dem Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung in Berlin (1925) getroffen habe: »Aber wer einen Blick in manche Bünde und Gruppen der Jugendbewegung getan hat, der weiß, daß dort derartige mädchenhafte Jungen erwachsen müssen (...), vor allem dort, wo Jungen und Mädchen ständig beisammen sind, sich im weichen Singsang und zarten Geflüster ohne Unterlaß ihr Herz öffnen« (MOSTERTS 1926). Im Kontrast zu dem sich durchsetzenden Männlichkeitsideal in katholischen konfessionellen Jugendverbänden sei in katholischen Jungfrauenvereinen die Tugend der Mütterlichkeit, das »zarte Geschlecht« verteidigt und »ein Abwehrkampf gegen die Modernisierung bzw. Versachlichung der Geschlechterrollen geführt« worden. Nach GÖTZ VON OLENHUSEN war in den organisierten evangelischen Jugendverbänden eine parallele Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert bis in die Zwischenkriegszeit zu verzeichnen: »Die nationale Überhöhung im sozialdarwinistisch geprägten Männlichkeitsideal und die Reduktion der Frau auf ihre Mutterrolle stieß hier auf breite Akzeptanz«. Die Frage, wie weit die HJ an die so geformten konfessionellen Jugend-

verbände anschließen konnte, mußte angesichts der thematischen Begrenzung auf diese Jugendverbände offen bleiben.

Mit Blick auf die These HÖLSCHERS, daß die geschlechtsspezifischen Ausprägungen nicht auf bestimmte religiöse Inhalte zurückzuführen seien, kann man nach dem Beitrag GÖTZ VON OLENHUSENS feststellen: Wie die Parallele der Veränderung der Geschlechtsrollenstereotype in den nicht-konfessionellen und in den konfessionellen Jugendverbänden nahelegt, hatten diese geschlechtsspezifischen Ausprägungen keinen religiösen Ursprung – mit Ausnahme freilich der Orientierungen am Marienbild oder am (männlichen) Christusbild.

Hier eine theoretische Summe, eine Zusammenfassung der Zusammenfassungen der 10 Beiträge zu geben, verbietet sich: Zu vielfältig sind sowohl die theoretischen Diskurse als auch die realen Phänomene. Darüber zu resignieren, ist hier nicht der Platz; vielmehr sollte man – mit HUMBOLDT – die »wohlthätige Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit« zur Kenntnis zu nehmen und nicht versuchen, sie durch die »Einheit des Princip« zu »verschlingen«.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Margret Kraul, Schwarzer Weg 24, 33824 Werther
Prof. Dr. Christoph Lüth, Händelstr. 22, 40724 Hilden

Symposion 11

Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissenschaftliche Auswirkungen

Seit dem Ende der kolonialen Herrschaft wird das Verhältnis europäischer/westlicher Industrieländer zu den außereuropäischen Ländern durch Begriffe wie »Entwicklungshilfe« und »Entwicklungszusammenarbeit« bestimmt. Die damit unterstellte Partnerschaft entspricht jedoch nicht dem krassen Mißverhältnis der realen Kräfte. Es ist davon auszugehen, daß die Geschichte der Ausbreitung europäischer Interessen und Vorstellungen nach wie vor weitergeht. Teilnehmende aus der BRD sowie mehreren europäischen und afrikanischen Ländern haben in zwei Abschnitten erörtert, was diese anhaltende Ausbreitung Europas für die Erziehungswissenschaft bedeutet.

Teil 1 (ANNETTE SCHEUNPFLUG)

Im ersten Teils des Symposiums ging es um die übergreifende Frage nach den (pädagogischen) Konstruktionsbedingungen der sogenannten »Dritten Welt«. Die Referenten thematisierten aus ganz unterschiedlichen Perspektiven die Genese von (Dritte-)Weltbildern: aus erkenntnistheoretischer und erkenntnispraktischer Sicht (TREML), aus kulturvergleichender Sicht (MERGNER), aus krisenpädagogischer Sicht (ADL-AMINI) und aus didaktischer Perspektive (DENIS).

Der eröffnende Vortrag von Prof. Dr. ALFRED K. TREML (Universität der Bundeswehr in Hamburg) widmete sich unter dem Titel »Von starren Bildern zur offenen Bildung. Über den Umgang mit Kontingenz in der Entwicklungspädagogik« der grundsätzlichen Frage nach den Entstehungsbedingungen, den Funktionen und Folgen von Weltbildgenesen. TREML zeigte zunächst auf, welche erkenntniskonstituierende Funktion Weltbilder haben und wie sich ihre Konstruktionsbedingungen im Verlaufe der menschlichen Evolution veränderten. War in traditionellen Jäger- und Sammlerkulturen die »Weltbildkonstruktion noch so homogen, daß alle Kontingenzen – des Zufälligen, Unerklärlichen, Plötzlichen – als Ausdruck einer allgemeinen notwendigen, wenngleich auch geheimen Ordnung interpretiert werden konnten«, so mußte in »stratifikatorischen Hochkulturen« das »dominante Weltbild von anderen Weltbildern abgegrenzt und stabilisiert werden« – und dies unter anderem auch mittels Erziehung. Mit der beginnenden Moderne bekommt diese Entwicklung zunehmender Kontingenz von Weltbildern eine neue, unerwartete Dimension. Mit der Entstehung der Konfessionen in der christlichen Kirche, den ersten Expeditionen und dem aufklärerischen Denken wird die »Vielfalt der kulturellen und moralischen Lebensformen ... entdeckt und damit auch die Vielfalt von Weltbildern« offenkundig: »Von nun an waren Weltbilder nicht mehr kollektiv wahrheitsfähig. ... Weltbilder konnten seitdem

für die Gesellschaft nicht mehr verbindlich durchgesetzt werden«. Dieser Verlust von Sicherheit und die Zunahme von Kontingenz der Weltwahrnehmung wird in der Moderne zunächst beispielhaft beschrieben durch die »kantische Unterscheidung des empirischen Subjekts (>phänomenon<) und des transzendentalen Subjekts (>noumenon<)«. Dadurch ist der Mensch gleichzeitig innerhalb und außerhalb der Welt und vermag damit die Welt kontingent zu beobachten: »Aus Sicht des transzendentalen Subjekts ist der Mensch in seiner praktischen Vernunft absolut frei, also auch frei, die Gesellschaft von außen zu beobachten und ihre verschiedenen Weltbilder kritisch zu hinterfragen. Im Horizont der praktischen Vernunft ist deshalb Bildung zunächst einmal Herstellung einer einheitlichen inneren Form in Anbetracht einer uneinheitlich gewordenen äußeren Form von Welt. Sie legitimiert sich qua innere Einheit praktisch als Kompensation des Verlustes äußerer Einheit und theoretisch als transzendente Konstruktion: die äußere Form der Welt bringen wir – kantisch gesehen – selbst in sie hinein und können sie nur deshalb auch verstehen«. Im Übergang zur Postmoderne wird auch diese Position aufgegeben und »das transzendente Apriori ... historisiert und relativiert«: »Nicht nur der Objektbereich, sondern auch der Subjektbereich der Beobachtung wird nun kontingent. Es gibt jetzt keine privilegierte Beobachtersposition mehr, die es ermöglichte, die Welt (Gesellschaft) vollständig zu beobachten Jede Beobachtung konstruiert nur ein mögliches Bild von vielen Bildern«. LUTHER, so der Referent, konnte am Anfang der Moderne noch äußern »Hier stehe ich und kann nicht anders«; der Mensch am Anfang der Postmoderne müßte fähig werden zu sagen: »Hier stehe ich und kann auch anders«.

Aus dieser Perspektive begründete TREML die Notwendigkeit einer funktionalistischen Analyse von Weltbildkonstruktionen. Bildung wäre heute eine »abstrakte Fähigkeit, autonom mit vielen Bildern umgehen zu können«. An Stelle von »Starrheit und Homogenität« der Weltbeschreibung träte nun »Offenheit und Heterogenität«, an Stelle der »Gebundenheit an ein Bild, die Freiheit, es mit beliebigen Bildern zu versuchen«. Nationalismus und Fundamentalismus müßten als »Formen dieses »starken Blicks« interpretiert werden« und damit als »Folge unbewältigter Kontingenzbewältigungspraxis eines Modernisierungsprozesses, der so schnell geworden ist, daß er vielen Menschen keine Zeit mehr zu einer lernenden Anpassung an die neue Situation läßt«, interpretiert werden. Damit ließen sich »funktionale Äquivalente zu dieser Funktionserfüllung entdecken, zum Beispiel der Versuch, Sicherheit anstatt auf Sicherheit, auf Unsicherheit aufzubauen und Identität auf Differenz«.

Der Referent plädierte für möglichst viele kognitive Anschlußmöglichkeiten an Weltbildkonstruktionen. Es gehe in der Pädagogik darum, Beobachtungen zweiter Ordnung (also die Beobachtung der Beobachtung) zu kultivieren, um kognitive Orientierungen zu ermöglichen. Dies zwänge zur Abstraktion, zum Auswechseln der Brillen, durch die beobachtet wird. Abstraktion qua Theorie sei »eine Form des artifiziellen Abstandnehmens zum Zwecke besserer Beobachtung«. Nur aus dem Abstand könnten wir uns selbst beobachten.

Kritisch wurde in der Diskussion vor allem die Frage des Verhältnisses von »Weltbildkonstruktion« und »erfahrener Realität« gestellt. Reiche es beispielsweise aus, den Kolonialismus als eine Konstruktion der Weltwahrnehmung zu beschreiben oder müsse er nicht vielmehr eher als eine »grausame Wirklichkeit« normativ begriffen

werden? Der Referent erklärte den Realitätsbegriff aus Sicht des Konstruktivismus. Ein weiterer Diskussionsschwerpunkt war die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Dem Beitrag von TREML, verstanden als ein Plädoyer für mehr Theoriearbeit, wurde entgegengesetzt, daß dem heutigen Handlungsbedarf in der Einen Welt eine verbesserte Praxis angemessen sei. Die Kontroversen konnten in diesem Punkt nicht aufgelöst werden, sie wurden im nächsten Referat hingegen in anderer Perspektive wieder aufgenommen.

Prof. Dr. GOTTFRIED MERGNER (Universität Oldenburg) referierte über »*Erziehung zur Solidarität in einer Welt wachsender Zusammenhänge*«. Dabei stellte der Referent die Frage nach der Motivation von Solidarität (und damit im Gegensatz zum vorherigen Referenten von Praxis und nicht von Theorie) in den Mittelpunkt. MERGNER näherte sich diesem Problem, indem er den Schriftsteller HENRI LOPES aus dem Kongo und die jüdische Philosophin HANNAH ARENDT miteinander ins Gespräch brachte. Beide seien »Denker, die die Frage nach der Solidarität in einer zusammenwachsenden Welt vom ›Individuum‹ aus zu beantworten versuchen«. Welche Rolle spiele in der Auffassung beider Denker das »widerspenstige Individuum« in einer Welt zunehmender Globalität?

In seinem Roman in Briefen »Die strafversetzte Revolution« (geschrieben 1977) scheint HENRI LOPES der europäische Individualismus »weniger ein Ausdruck der Zivilisation als eine Errungenschaft der Geschichte« zu sein. Er begründet dies damit, daß »sich in der Ausbreitungsgeschichte Europas auf die übrige Welt neben der Vernichtungs-Gewalt auch Entwicklungs-Potenzen gezeigt« hätten. Die Ursachen des Mißbrauchs sieht er bei einer »unfähigen und korrupten Elite und in einer autoritäts-hörigen und passiven Bevölkerung«. HANNAH ARENDT dagegen fürchtete, so der Referent, »den Selbstlauf der technischen und bürokratischen Mittel zu immer umfassenderen Vernichtungssystemen«. Sie sieht ein »Scheitern des Individualismus in den zwangskollektiven Systemen des Sozialismus und des Faschismus«: »In den hochindustrialisierten Ländern haben sich die Produktionslogik und die bürokratische Vernunft verselbständigt und zerstörten hier und weltweit die Vielfalt individueller und kollektiver Zwecke ... Die Moderne habe damit die Solidarität der Menschen miteinander und einen lebensfähigen Individualismus zerstört.«

HANNAH ARENDT reflektiere die Frage nach der Moral und damit nach Solidarität unter moderner Vernunft-Herrschaft unter der Perspektive persönlicher Verantwortung. Sie träte für eine Moral ein, »die in der einzelnen Person begründet liegt und daher ohne allgemeine moralische Regeln und Normen auskommt«, da »in den allgemeinen ethischen Regelsystemen ... das individuelle Gewissen nur noch ›automatisch funktionieren‹« würde. Auch Vernichtungsmaschinen brächten »gehorsame und funktionierende Menschen ... immer wieder mit Hilfe moralischer Systeme neu hervor«. »Eine Moral der Solidarität zwischen Menschen«, so der Referent, »entstehe aber erst über die Verweigerung von Gehorsam und Funktionsbereitschaft«. In dieser Perspektive würden sich LOPES und ARENDT wieder treffen. HANNAH ARENDT beschreibe die politischen Perspektiven für Solidarität in einer »individualisierten und dezentralisierten Welt«. MERGNER betonte, wie ARENDT dabei »eurozentristisch« die Abhängigkeit der Länder des Südens vom technisch entwickelten Norden« vernachlässige.

LOPES sehe hingegen den europäischen Individualismus für das Entstehen von Solidarität durchaus nicht als negativ. Er komme vielmehr »zu dem überraschenden Ergebnis, daß der westliche Individualismus trotz des Kolonialismus für Afrika ein Fortschritt sei und deshalb mit den traditionellen Kräften Afrikas eine zukunftsweisende Verbindung eingehen müsse«. In der Auseinandersetzung mit der eigenen und der kollektiven Geschichte könnte eine »widerspenstige Persönlichkeit« entstehen, die »westlichen Individualismus mit afrikanischem Selbstbewußtsein« verbinde.

Mit LOPES plädierte MERGNER damit für die Überwindung des »postmodernen, resignativen Blickes auf die unvermeidliche Katastrophe der Moderne«: »Die Anstrengungen zur Selbstfindung unter den weltweiten Bedingungen industrieller Gewalt schaffen eher gemeinsame Probleme – trotz und wegen der Vielfalt der Lebenszwecke«. Es bedürfe »also Untersuchungskonzeptionen, die in der Lage sind, die allgemeinen Bedingungen, unter denen Menschen handeln müssen, und gleichzeitig ihre vielfältige Widerspenstigkeit und abweichenden Eigenarten zu erkennen, zu respektieren und solidarisch zu vernetzen«. Fremdenfeindlichkeit wäre Ausdruck der eigenen verdrängten Fremde, und »auf den Verlust von gemeinschaftlichen Lebenszusammenhängen« würde »entweder mit gepanzerter, hedonistischer Einsamkeit oder/und mit der Unterwerfung unter abstrakte Glaubensgemeinschaften, unter starre Regelsysteme« reagiert, in Industrie- wie in Entwicklungsländern. Durch die zunehmende Globalisierung von Welt würde der »entfernte Fremde zum Nächsten« gemacht, ohne daß Menschen »dies unmittelbar erkennen, geschweige denn erfahren« könnten. Damit würde der einzelne systematische Lernüberforderungen erfahren. MERGNER betonte die Notwendigkeit eines weltweit gemeinsamen Nachdenkens über »die universellen Folgen und Konsequenzen des Prozesses der Zivilisation«. Diese bedeute aber auch, so der Referent in seinem Schlußwort, konsequente Selbstreflexion: »Ein gemeinsames Nachdenken ist nur möglich, wenn gleichzeitig der eigene Ort erkundet und akzeptiert werden kann. Die Fähigkeit zur Trauer über die an meinem Lebensort verhinderten Lebensperspektiven und Deformierungen ist der erste Schritt zur Solidarität mit dem Fremden. Ohne das Bedürfnis nach Heimat, einem Ort, an dem ich noch nicht angekommen bin (BLOCH), schweife ich nur perspektivlos von einer Fata Morgana zur nächsten. Hier liegt für mich die Aufgabe einer Erziehung zur Solidarität mit dem Fremden. Die Methoden und das Wissen zur Selbstreflexion werden hierbei zur notwendigen Voraussetzung der Kommunikation und Kooperation. Damit bekommt die Philosophie der individuellen Widerspenstigkeit eine weltweite Bedeutung. Hierbei vereinen sich die Diskurse von LOPES und ARENDT.«

Die Diskussion kreiste u.a. um die paradoxe Annäherung des Vertrauten aus Sicht des Fremden (LOPES) und der Verfremdung des Vertrauten (ARENDT) und entsprechende pädagogische Folgerungen.

Die beiden folgenden Referate focussierten nicht so sehr Grundsatzprobleme in der Entstehung von Weltbildern, als vielmehr spezielle Fragestellungen.

Prof. Dr. BJAN ADL-AMINI (Universität Kiel) referierte zum Thema »*Migration und Assimilation als Herausforderung einer Krisenpädagogik*«. Aufgabe einer Krisenpädagogik – einer noch nicht existierenden, aber möglicherweise neu zu etablierenden Subdisziplin der Pädagogik – sei es nicht, Menschen in einer unbewältigten Krise

durch therapeutische Intervention positive Lebensperspektiven zu eröffnen. Vielmehr ginge es um einen präventiven Umgang mit Krisensituationen. Menschen müßten auf den Umgang mit Lebenskrisen vorbereitet und »für die Botschaft bzw. die Chance, die in jeder Krise steckt«, sensibilisiert werden. Krisenpädagogik habe »die Aufgabe, Menschen ein Gefühl für schicksalhafte Krisen zu vermitteln, noch bevor sich diese ereignet haben«. Aufgabe von Krisenpädagogik wäre es, »den rückwärtsgewandten Blick der krisengeschüttelten Personen in einen vorwärtsgerichteten zu verwandeln«. Von anklagenden Warum-Fragen müßten Menschen lernen, vorwärtsgerichtete »Wozu-Fragen« zu stellen; denn diese Frage öffne »spontan Sinnperspektiven« und erleichtere »das Loslassen«. ADL-AMINI bezog sich in seinen Ausführungen zur Krisenpädagogik auf die Vorschläge VIKTOR FRANKLS zur Logotherapie. Für das Verstehen einer Krise sei das »Verlassen des derzeitigen Systems der Weltwahrnehmung, d.h. das Sprengen der gewohnten Weltsicht, ... die unbedingte Voraussetzung für das Gewinnen einer neuen Weltsicht, in der die Krise einen Sinn ergibt«. Das Bewußtsein sei ein »selbstorganisierendes System, das auf Entwicklung, d.h. auf ständige qualitative Selbstverbesserung, angelegt« sei. Durch eine Krisenpädagogik könnte ein Prozeß in Gang gebracht werden, »der von innen her auf Entwicklung ausgerichtet ist« und eine Überwindung von Krisen ermögliche.

Vor diesem Hintergrund beschrieb der Referent Migration als Lebenskrise. Er unterschied drei verschiedene Formen von Krisen, nämlich (1) Entwicklungskrisen, wie die Pubertät oder das Klimakterium, (2) Krisen als schicksalhafte Ereignisse im Sinne von kritischen Lebensereignissen oder akzidentellen Krisen, wie der Verlust eines geliebten Menschen, und (3) die Zwangsmigration als Lebenskrise. Zwangsmigration wäre eine akzidentelle Krise unter erschwerenden Bedingungen, da die Betroffenen zum einen mit dem Verlust von Familienangehörigen, Wohnung und Vermögen fertig werden müßten, darüber hinaus sich aber auch in einer ihnen fremden soziokulturellen Umgebung zurechtfinden müßten. Die Zwangsmigration bedeute einen Bruch mit der bisherigen soziokulturellen Umgebung und dürfte »wohl als eine der schwersten Lebenskrisen überhaupt angesehen werden«. Zwangsmigration stelle die Krisenpädagogik vor eine neue Herausforderung, da die Betroffenen nicht nur an einer Bewußtseinsveränderung zu arbeiten hätten, sondern darüber hinaus Assimilationsproblemen gegenüberstünden. Im Falle einer Lebenskrise könne die Krisenpädagogik nach Perspektivenwechsel, Sinnfindungsmöglichkeiten und Deutungsmustern innerhalb eines vorgegebenen soziokulturellen Rahmens suchen; im Falle der Zwangsmigration ergäben sich »in dieser Hinsicht Kompatibilitätsprobleme«. Der Referent berichtete über das Verhalten von GANDHI angesichts schwerster Lebenskrisen im Kontext von Zwangsmigration und versuchte damit anzudeuten, welche Ansatzmöglichkeiten sich für eine Krisenpädagogik ergeben könnten. ADL-AMINI gab ein weiteres Beispiel für Überforderungssituationen: »Wenn eine Frau vergewaltigt wird, so ist das zweifellos eine schwere schicksalhafte Krise für ihr individuelles Leben. Wenn sie das traumatische Erlebnis jemals überwinden soll, benötigt sie neben bewußtseinsverändernden Sinndeutungsmustern auch den Trost der Familienangehörigen, die besondere Zuwendung ihres Mannes und den einfühlsamen Zuspruch ihrer Freunde. Wie nun aber, wenn eine Moslemin vergewaltigt wird? Die kulturellen Maßstäbe sind gerade in dieser Hinsicht derart rigide, daß eine vergewaltigte Frau in

einer streng islamischen Kultur auch innerhalb der Familie und im Freundeskreis als Schandfleck gebrandmarkt ist. Über solch ein Tabu in einer gläubigen Moslemfamilie offen zu reden wäre undenkbar, darüber zu schweigen unerträglich. Ein solcher Fall stellt die Krisenpädagogik vor eine Herausforderung, denn sie stößt hier nicht nur auf ein Individualproblem, sondern implizit auch auf ein kulturelles.« Damit wurde wiederum deutlich: »Eine Krisenpädagogik, die für Lebenskrisen im allgemeinen oder migrationsbedingte Krisen im besonderen Analysen oder gar Lösungsansätze bereitstellt, gibt es noch nicht«. Vielmehr war es Anliegen des Referenten, die »Konturen einer solchen Subdisziplin sichtbar werden zu lassen«.

Die Diskussion dieses Beitrages machte deutlich, daß eine präventive Krisenpädagogik in der Pädagogik bisher in der Tat wenig angedacht ist. Es blieb deshalb auch offen, ob man auf eine Migration präventiv vorbereiten bzw. wie eine präventive Pädagogik angesichts steigender Migrantenzahlen aussehen könnte.

Dr. DANIEL DENIS, maître de conférence (Hochschulinstitut für Lehrerbildung Versailles und Universität Paris-Orsay), machte in seinem Beitrag »*Der zerbrochene Spiegel Europas*« deutlich, in welchen Konturen sich eine pädagogische Praxis der »internationalen Zusammenarbeit im Erziehungswesen« bewegen könnte. Der Referent schöpfte aus seiner reichhaltigen Projektpraxis in der Ausbildung von Grundschullehrern eine Tätigkeit in Pariser Vorstadtgebieten, die deutlich durch Migranten geprägt sind, aus seiner Erfahrung mit interkultureller Erziehung in Hinblick auf das frankophone Afrika sowie seinen Tätigkeiten in Hinblick auf die europäische Zusammenarbeit. In seinem auf Englisch gehaltenen Vortrag, aus dem im folgenden aus der Übersetzung zitiert wird, konstatierte DENIS einleitend »eine tiefe Kluft zwischen Inhalt und Form der gegenwärtig in der Schule vermittelten Kenntnisse – welche noch weitgehend von den nationalen Stereotypen der Vergangenheit geprägt sind – und der Wirklichkeit der Transnationalisierungsprozesse, deren destrukturierende Dynamik (mit ihrer Fähigkeit, die Bedingungen des sozialen Lebens in jedem unserer Länder überzudeterminieren) auch dazu führt, das herkömmliche Verständnis von Bürger und Staat jeglicher Substanz zu berauben, indem sie die Völker und Staaten in einen bisher unbekannten Schwebezustand versetzt«. Angesichts dieses »schwindelerregenden Vakuums« würden Lehrprogramme europäisiert und durch abstrakte Kategorien wie »Familie, Christentum, Recht, Kapitalismus, Demokratie« inhaltlich gefüllt. Dabei würde allerdings häufig übersehen, daß »die ausdrücklich als archaisch und verachtenswert hingestellten nationalen Vorstellungen« sich nicht »mir nichts dir nichts« als überaltert in den Keller eines imaginären Museums der europäischen Kultur ... verfrachten« ließen: »Ob wir wollen oder nicht, diese Wertvorstellungen und Identitätsmuster sind nun einmal tief im ›Gedächtnis der Völker‹ verankert«. Nur eine Reflexion und Bearbeitung der vorhandenen nationalen Identitäten könne aber eine internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Pädagogik befruchten, nicht aber der normative Appell an eine europäische Bildung.

Im Gegensatz zu der häufig in der interkulturellen Bildung vertretenen These, »uns zuerst auf die Lösung der konkreten Probleme zu konzentrieren, die sich ›vor unserer eigenen Haustür‹ (d.h. in unseren Vorstädten) stellen und unsere Bemühungen um ein politisches Europa erst einmal zurückzustellen«, plädierte der Referent für einen vermehrten Austausch mit Ländern der Dritten Welt. Ihm war es wichtig »zunächst

alles (zu) versuchen ... , um bestehende Machtverhältnisse, d.h. die Beherrschung bestimmter Gruppen durch andere unermüdlich aufzudecken«. Er wies in diesem Kontext am Beispiel des Verhältnisses zwischen Frankreich und den Maghreb-Staaten besonders auf die »kulturellen und linguistischen Besonderheiten der Kolonisationsprozesse« als Machtverhältnisse außerhalb makro-ökonomischer Mechanismen hin. Gerade in Hinblick auf die Analyse des Verhältnisses zwischen Europa und der Dritten Welt sei es wichtig, die Komplexität der Beziehung zu verstehen, da die »Einheit Europas als erobernde Macht ... durch innereuropäische Rivalitäten zwischen »Kriegspartnern« (wie Portugal/Spanien, England/Holland ...) zustandekam, die immer wieder seit dem 16. Jahrhundert auftraten und Europa hervorbrachten, indem sie die Welt unter sich aufteilten«. So waren von »Ost nach West, von Nord nach Süd ... alle Kontinente Spielball unserer Gegensätze und trugen als solche weitgehend zur Strukturierung unserer europäischen Kultur in einer konstanten Dialektik des Innen-nach-Außen und des Außen-nach-Innen bei«. Gerade unter der Perspektive dieser Verstrickungen wären interkulturelle Prozesse zwischen der Dritten Welt und Europa kompliziert. Es würde eine »kollektive Entflechtung notwendig«.

Aufgabe von Entwicklungspädagogik müsse es daher sein, »analytisches Handwerkszeug zu schaffen, das es uns ermöglicht, die europäischen Machtprozesse kritisch zu hinterfragen«. Dies sei nur »zusammen mit den außereuropäischen Gesellschaften« zu erreichen, »die die komplexen Auswirkungen dieser Machtprozesse im Laufe der Geschichte erlitten haben und heute noch erleiden (sowohl in der Ablehnung als auch im Verlangen)«. In diesem »Klärungsprozeß« müßte »den jungen Europäern, die aus der Einwanderung hervorgegangen sind«, ein zentraler Platz eingeräumt werden. An dieser Stelle knüpfte DENIS an seinen praktischen Erfahrungen an und begründete die Notwendigkeit von Austauschprojekten und des Lernens von Sprachen.

In der anschließenden Diskussion wurde vor allem die Notwendigkeit der Vorbereitung von Austauschprogrammen begründet.

Teil 2 (RENATE NESTVOGEL)

Im zweiten Teil des Symposiums ging es um europäische Bilder und Konstruktionen, die seit der Kolonialzeit maßgeblich Bildungsinhalte in Ländern der sogenannten Dritten Welt beeinflussen. Neben einer kritischen historisch-kulturellen und erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion ermöglichten die Beiträge einer Kollegin und eines Kollegen aus Afrika, diese Auswirkungen aus dem Blickwinkel derjenigen wahrzunehmen, für die die dargelegten Bilder und Konstrukte nicht Teil einer fernen Kolonialgeschichte sind, sondern eine täglich gelebte Realität ihrer kollektiven wie individuellen Sozialisation. Die ersten drei Beiträge werden im folgenden leicht gekürzt und übersetzt wiedergegeben.

Die Ausgangsthese von Prof. Dr. INGEMAR FÄGERLIND, Leiter des Institute of International Education an der Universität Stockholm, war, daß traditionelle Wissensbestände kaum Berücksichtigung in der sogenannten modernen Bildung in Ländern der »Dritten Welt« fänden. Er veranschaulichte deren Relevanz anhand einiger Beispiele v.a. aus der Gesundheitsversorgung und ging dann auf mögliche Gründe für deren Vernachlässigung ein, indem er Ideologien, Theorien und Bildungsentwicklungen

gen seit der Kolonialzeit in seinem Vortrag »*Moderne Schule und traditionelles Wissen: eine kritische Bestandsaufnahme*« skizzierte.

Moderne Schule im kolonialen Kontext

Der historische Hintergrund des modernen Schulsystems im kolonialen Kontext wird verständlich durch eine Analyse der Interpretation, die der britische Philosoph HERBERT SPENCER zu Evolutionstheorien vorgenommen hat. Die Vorstellung vom »Überleben des Stärkeren«, die er, wie DARWIN, von MALTHUS übernommen hat, sollte demnach nicht nur Entwicklungen im Tier- und Pflanzenreich erklären, sondern auch die Evolution menschlicher Gesellschaften.

Eine praktische Anwendung fand diese allgemeine Theorie zum Verständnis gesellschaftlicher Entwicklung in der Vorstellung, daß die »armen«, nicht-industrialisierten Gesellschaften ein primitives Stadium der Evolution verkörperten, während die Industrieländer mit einem komplexeren und zivilisierten Stadium assoziiert wurden, das erstere vielleicht einmal erreichen würden. Während der Kolonialzeit wurde diese Theorie verwendet, um das Verhalten der kolonisierenden/imperialistischen Länder ihren Kolonien gegenüber zu rechtfertigen; dies betraf insbesondere die Beibehaltung ihres vorindustriellen Standes, während ihre Arbeitskraft und ihre materiellen Ressourcen gleichzeitig genutzt wurden, um die Industrialisierung im »Mutterland« voranzutreiben. Die Aktivitäten der Kolonialregierungen wie auch der Missionare beruhten auf der Annahme, die Völker der weniger »entwickelten« Gesellschaften wären primitiv, rückständig und unzivilisiert und bedürften deshalb einer Hilfe bei ihrer Entwicklung, die im übrigen als ähnlich unilinear und evolutionär gesehen wurde wie der Prozeß, den die europäischen Gesellschaften durchlaufen hatten (FÄGERLIND/SAHA 1989).

Missionare und moderne Schulbildung

Die Rolle der Missionare bei der Einführung moderner Schulbildung im kolonialen Kontext ist mittlerweile gut dokumentiert. Weniger erhellt ist die Tatsache, daß die christliche Religion, die seit AUGUSTE COMTE zusammen mit der Theologie auf die untersten Stufen wissenschaftlicher Entwicklung verwiesen worden war, im kolonialen Kontext eine »Aufwertung« erfuhr: Unter den Religionen wurde sie auf einer sehr viel höheren Entwicklungsstufe angesiedelt als traditionelle Religionen. In ihrem Bemühen, die Seelen der Heiden zu retten und gleichzeitig Mittler und Angestellte für das Kolonialsystem auszubilden, lieferten die Missionare eine moralische Dimension für die Erreichung der Kolonialziele wie auch für die Prinzipien des Sozialdarwinismus. Da die Kolonien auf einer niedrigeren Stufe stehend gesehen wurden, wurde der Entwicklung sozialer Institutionen incl. Bildung nur geringe Bedeutung beigemessen.

Reaktionen und Antworten

- a) Unter den wenigen Kolonisierten, die westliche Bildung erhielten, lassen sich verschiedene Reaktionen ausmachen. Die »easy alternative to the colonial/imperi-

al frame was discovered in the marxist – leninist ideologies.« In diesen Ideologien wurde traditionellen Wissensbeständen ebensowenig Wert beigemessen wie in den kolonial-imperialistischen; auch sie waren Evolutionstheorien verhaftet und an der Schaffung des »neuen Menschen« durch industriell-technische Entwicklung interessiert.

- b) Nach dem Zweiten Weltkrieg gerieten die Evolutionstheorien in ihrer traditionellen Form in Vergessenheit, da sie das Phänomen des Krieges nicht erklären konnten. Im Rahmen des strukturalistischen Funktionalismus entstand eine neue Theorie – die Modernisierungstheorie. Ihr zufolge sollten moderne Institutionen moderne Werte und Verhaltensweisen in einer modernen Gesellschaft hervorbringen und ökonomische Entwicklung einleiten. Traditionelle Werte und Normen sollten in moderne transformiert werden.
- c) Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden supranationale Organisationen wie die UN und affilierte Institutionen (UNESCO, UNICEF, UNDP etc.) sowie die Weltbank geschaffen, um den weltweiten Modernisierungsprozeß abzusichern. Moderne Bildung wurde als Schlüssel zur Erreichung dieser Ziele betrachtet – auch von den unabhängig gewordenen neuen Staaten. Zentren zur Entwicklung von Lehrplänen wurden geschaffen und an den Normen ausgerichtet, die die internationalen Organisationen aufstellten. Daneben entstanden bilaterale Hilfsorganisationen, die sich den internationalen Entwicklungsaktivitäten anschlossen. Um fair zu sein, muß gesagt werden, daß einige von ihnen die Fallen der Modernisierungstheorien erkannten und versuchten, das Problem zu umgehen, indem sie sozialistische und Befreiungstheorien unterstützten. Andere folgten der Humankapital-Theorie, die ebenso wie die Modernisierungstheorie eine grundlegende Rechtfertigung für große öffentliche Investitionen in Bildung und Ausbildung lieferte – in Industrie – wie in Entwicklungsländern.

Traditionelle Wissensbestände und Bildung

Traditionelle Wissensbestände wurden überwiegend nicht als entwicklungsfördernd im modernisierungstheoretischen Sinne betrachtet. In den 70er und 80er Jahren stellte sich jedoch heraus, daß ökonomische Entwicklung nicht entsprechend den verschiedenen Theorien erfolgte, sondern eher das Gegenteil geschah. In Bereichen wie Umwelt wurde deutlich, daß »Entwicklung« traditionelles Wissen und einheimische Praktiken zu berücksichtigen hatte. In der Bildung waren kulturelle Zusammenhänge mitzureflektieren und bei landwirtschaftlichen Maßnahmen die Entwicklungsvorstellungen der »Empfänger« der »Entwicklungspakete« sowie deren Partizipation anzuerkennen. Die bestehenden Theorien konnten den Beitrag der Frauen in der Landwirtschaft nicht erfassen, und moderne medizinische Praktiken ignorierten zunächst völlig den Reichtum traditioneller pharmakologischer Kompetenzen.

Bildung in den 90er Jahren

1990 traf sich die internationale, bi- und multilaterale Gebergemeinschaft in Jomtien, um neue Richtlinien für eine Bildungsentwicklung aufzustellen. »Bildung für alle« lautete das Thema der Konferenz sowie der Titel der daraus hervorgegangenen

Dokumente. Aber welche Bedeutung hat Bildung für alle vor dem skizzierten Hintergrund? Wer entscheidet über Curriculuminhalte und -orientierung bei der auf der Konferenz besonders hervorgehobenen Grundbildung, und welche Berücksichtigung werden traditionelle Wissensbestände finden?

Die »*Auswirkungen westlicher Vorstellungen von Bildungspraxis – aus afrikanischer Sicht*« thematisiert die ugandische Erziehungswissenschaftlerin M.A. CATHERINE A. ODORA. Sie skizziert zunächst ihren theoretischen Rahmen, der auf Ansätzen eines radikalen Humanismus, der Kritischen Theorie sowie der Weltsystem-Theorie basiert. Das Paradigma des radikalen Humanismus bezieht sich auf ihre persönliche Überzeugung, daß nach Wegen gesucht werden sollte, um die Beschränkungen bestehender Herrschafts-Strukturen, in denen wir interagieren und die unseren Interaktionen Gestalt und Richtung geben, zu überschreiten in dem Anliegen, größere menschliche Gerechtigkeit zu verwirklichen. Ihre Darlegung der Kritischen Theorie beruht auf FORESTER (1983), der die praktische, moralische und politische Bedeutung von kommunikativem Handeln sowie den Einfluß sozialer Strukturen auf dieses Handeln untersucht. Nach PAULO FREIRE ist z.B. jede Situation, in der Menschen andere Menschen an einem kritischen Befragungsprozeß hindern, ein Akt der Gewalt.

Zur Weltsystem-Theorie schreibt sie, in Anlehnung an BERGESEN (1990), daß die Entwicklung einer weltweiten Polarisierung nicht auf anfänglichen realen Marktunterschieden beruhte, sondern auf Gewalt: »Initially« there are not any real differences which are, through time magnified by unequal exchanges between different »areas«, because initially there is the exercise of force, power, inhuman attitudes, and conquest of European colonial expansion which not only subjugates areas of the world to core political domination, but through such force, such non-economic or extra-economic coercion, transforms these areas into plantations, large scale ranches, mines, and all the economic infrastructures we now know, constitutes underdevelopment.«

Im Anschluß skizziert sie die Folgen dieses internationalen Systems, aus dem heraus die ca. 150 Staaten in der sogenannten Dritten Welt geschaffen wurden. Einige Thesen:

- Erziehung als die Vermittlung eines normativen Erbes an die jeweils nächste Generation eines Volkes bedeutet für Afrika, daß es sich hier um die Weitergabe eines fremden Erbes handelt, das im Laufe der Zeit fest etabliert und obendrein auch noch als »universell«, als grundlegendes Menschenrecht deklariert wurde.
- Die Dominanz multinationaler Konzerne und von Industrialisierungszielen, d.h. eine von außen gesteuerte Wirtschaftsentwicklung, läßt wenig Spielraum für Eigenständigkeit.
- Konzepten und Methoden landwirtschaftlicher Entwicklung lag oft die implizite Annahme zugrunde, Menschen in ländlichen Gebieten seien passiv, rückständig und unfähig und hätten sich in Richtung einer »paradigm society« hin zu entwickeln, die irgendwo in Europa oder den USA. lokalisiert ist.
- Schule konnte zwar auch zu Widerstand und kreativem, gesellschaftsveränderndem Denken beitragen, aber dies war eher ein ungewolltes Nebenprodukt des primären Anliegens, bestehende Sozialstrukturen den europäischen Konzepten von Arbeit und interpersonellen Beziehungen anzupassen: »Western schooling thus does bring people out of traditional hierarchy into a capitalist hierarchy. One liberation leads

to another entrapment, dependency and alienation. In contemporary practice, it is only the liberation aspect that is broadcasted from rooftops. The other dimensions are, presumably, not so very interesting.«

- Die Rolle, die Frauen in der derzeitigen Entwicklung zugewiesen wird, verdeutlicht ODORA an drei Aspekten: Ihre Leistungen werden in ökonomischen Analysen und Kategorien durchweg ignoriert. Überdies wurden ihnen zusätzlich Bürden aufgeladen, indem Männer aus der Landwirtschaft abgezogen und in den Lohnsektor eingegliedert wurden, so daß Frauen auch die vormals für Männer vorgesehene landwirtschaftliche Arbeit verrichten mußten. Schließlich richtete sich der Technologietransfer vor allem an Männer, und bis heute wird die daraus erwachsene Mehrarbeit für Frauen in Planungen kaum berücksichtigt.

»The irony« schreibt C. ODORA »is that the poverty and degradation of the colonized people continues to justify the presence of the colonizers.« Sie geht auf die psychischen Traumata ein, die der Kolonialismus hervorgerufen hat, und auf das Syndrom der »self fulfilling prophecy«, das darin mündet, daß die Kolonisierten sich so verhalten, wie der Kolonisator sie sieht. Einer solchen Stigmatisierung war auch die Geschichte Afrikas ausgesetzt: »They turned to the past of the oppressed people and distorted, disfigured and destroyed it. No longer was reference made to African culture, it became barbarism. Africa was the dark continent. Religious practices and customs were referred to as superstitions. The history of African society was reduced to tribal battles and internecine wars... This is the extent to which the process of dehumanization has advanced.« (BIKO, 1987)

Schließlich führt C. ODORA Beispiele für den Dominanz- und Entfremdungscharakter von westlicher Forschung auf: Große Forschungsorganisationen fördern eher Europäer und US-Amerikaner als einheimische Forscher; Forschungsziele und -modelle werden in westlichen Metropolen bestimmt, und Forschungsergebnisse werden dort ausgewertet, ohne Rückbindung an die Orte und Regionen, in denen sie gewonnen wurden. Ein großer Teil der Forschung bestehe aus positivistischem Faktensammeln; der vorherrschende blinde und oberflächliche Empirizismus stelle kaum tieferliegende theoretisch fundierte Zusammenhänge her und fragmentiere die komplexe soziale Realität. Auftragsforschung im Zusammenhang mit Bildungshilfe recherchiere immer wieder zu denselben Fragen, die sich an technischen und administrativen Eingriffsmöglichkeiten orientieren und politische Entscheidungen außer acht lassen bzw. diese aus technisch-administrativer Sicht determinieren. Ausgeklammert werden dagegen meistens qualitative Aspekte, die sich auf den Erwerb von sozialen, politischen, ethischen, kritischen und kreativen Kompetenzen beziehen, auf die Reduktion elitärer Orientierungen im Bildungssystem, auf die Afrikanisierung der Evaluierung und Reformierung der afrikanischen Bildungssysteme etc. Beratungstätigkeit in Afrika sei zu einer »major industry« geworden. Im subsaharischen Afrika arbeiten ca. 80.000 ausländische Berater in offiziellen Hilfsprogrammen, und die Hälfte bis ca. drei Viertel der 7-8 Mrd US-\$, die die Geber jährlich dafür zur Verfügung stellen, geht an sie. Aus diesem Szenario zieht C. ODORA u.a. folgende Schlußfolgerungen: Bildung muß mit einem Verständnis der globalen Strukturen und ihrer historischen wie aktuellen Bezüge zum Kapitalismus einhergehen, und der Perspektive der Benachteiligten

muß hierbei ein stärkeres Gewicht beigemessen werden. Ebenso müssen Bezüge zwischen Kultur, Kommunikation und Abhängigkeit verdeutlicht und die Krise der postkolonialen Identität (Xenophilie bei gleichzeitiger Leugnung des eigenen Selbst) kritisch analysiert werden.

Den Beitrag der Bildungsforschung und der Forschungszusammenarbeit sieht C. ODORA in folgendem:

- Wissensinhalte und -kategorien sollten über das »Was« hinaus stärker auf Sinn und Ziel des zu erzeugenden Wissens hin überprüft werden.
- Nicht-westliche Wissenskategorien sollten in der Forschung und in Forschungsinstituten mehr zur Kenntnis genommen und weiter entwickelt werden.
- Theorien und Konzepte sollten auf ihre Denkblockaden hin untersucht und von diesen befreit werden.
- Einheimische Lernsysteme und einheimische soziale, politische, ökonomische und ökologische Praktiken und Wissensbestände sollten stärker berücksichtigt und endlich respektiert werden.
- Zusammenarbeit sollte auf der gegenseitigen Anerkennung auch von Unterschieden basieren sowie auf Übereinstimmung, die ohne Zwang erlangt wird.
- Auch afrikanische ForscherInnen sollten den Kulturbegriff entmystifizieren, indem sie ihn auf seine befreienden und unterdrückerischen Merkmale hin befragen.
- Teilnehmende und emanzipatorische Forschungsansätze sollten verstärkt werden, um einseitige Dialoge zu verhindern und ein kritisches Bewußtsein zu fördern.

Dr. NEVILLE ALEXANDER, Universität Kapstadt, hat 1961 in Tübingen promoviert und wurde 1963 nach seiner Rückkehr nach Südafrika aufgrund seiner Gegnerschaft gegen das Apartheid-System 10 Jahre ins Gefängnis gesperrt und anschließend noch 5 Jahre unter Hausarrest gestellt. Er gehört zu den führenden Köpfen bei der derzeitigen Neukonzipierung des Bildungssystems in Südafrika. Während seiner Gefängniszeit auf Robin Island machte er die Erfahrung, daß Bildung viel zu einer Änderung von Menschen beitragen kann. In seinem Beitrag *»Auswirkungen kartesischer Kulturkonzepte auf Rassismus und pädagogische Praktiken in kolonialen und neokolonialen Gesellschaftszusammenhängen«* präsentiert er wissenschaftliche Konzepte und Kategorien, in denen sich westliche und traditionelle Bilder zu einem neuen kritischen Instrumentarium für gesellschaftliche Analyse und gesellschaftliches Handeln zusammenfügen. Sein Anliegen, »to promote unity and accomodate diversity« veranschaulicht er zunächst durch Zitate von DAN MATTERA, der die USA. als ein Land beschreibt, in dem die Weißen ständig die Schwarzen ändern und sich selbst gleichmachen wollen. Seine Thesen:

- 1) Südafrika (SA) hat wegen seiner eigentümlichen Geschichte eines internen Kolonialismus eine paradigmatische Bedeutung im heutigen Weltgeschehen: Die demographische Zusammensetzung und Herkunft seiner EinwohnerInnen spiegelt die allgemeine Beziehung zwischen »Dritter Welt« und »Erster Welt« wider. Die Vorherrschaft der weißen Minderheit und ihrer ethnozentrischen Ideologie einerseits und die Herausforderung/der Widerstand dagegen von seiten der schwarzen Mehrheit andererseits machen SA zu einem Mikrokosmos dieser Welt.

- 2) Die Universalisierung der in den letzten 500 Jahren in Europa entstandenen Vorstellungen von Humanität, von »dem Guten« und »dem Bösen«, ist eine Funktion der Ausbreitung des Kapitalismus. D.h., alle ethischen, ästhetischen und materiellen Standards, die eine Selbstverständlichkeit in Europa sowie in den neokolonialen, von Europa abhängigen Regionen sind, haben sehr oft eine direkte Beziehung zur Produktion und Erreichung von Mehrwert/Profit. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Prozeß, »by which racial ideology has commodified the most diverse phenomena, ranging from chemicals to lighten ›black‹ women's skins or to darken those of ›white‹ women to the monopolisation/protection of scarce technical skills by white/European workers/technicians, engineers, etc.«
- 3) Kartesianische Vorstellungen von Kultur, Sprache, Nation etc., die auf der historischen Erfahrung von europäischen Völkern beruhen, sind von einer fragwürdigen Soziologie/Anthropologie sowie von rassistischer Hybris durchdrungen. Generalisierte, abstrahierte Erfahrungen (Theorien) wurden verwechselt mit der Anwendung dieser Erfahrungen in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext (Modell). So wurden Modelle auf »Dritte-Welt«-Länder übertragen und wiederum zu Theorien konstruiert (ein Beispiel hierzu: monolinguale Nationen wurden als das Modell von Nationen ausgegeben, obgleich Mehrsprachigkeit in einer Nation viel häufiger vorkommt; vgl. WALLERSTEIN in BALIBAR/WALLERSTEIN 1992, 87ff.).
- 4) Ethnische Kategorien, Sprachgruppen etc. sind eine Erfindung der Missionare (vgl. LE ROY VAIL, *The Creation of Tribalism in Southern Africa* 1988 oder TERENCE RANGER, *The Invention of Ethnicity in Manyika Land*). Viele Benennungen und damit Abgrenzungen und Eingrenzungen wurden von Europäern vorgenommen, z.B. im Interesse von Landeroberungen. Für die Einheimischen gab es anstelle von krassen Trennungen eher ein Kontinuum in Bezug auf Land, Sprachen und ethnische Zugehörigkeit.
- 5) Um Gegenstrategien zu entwickeln, müssen diese hegemonialen Konzepte einer positivistischen europäischen Sozialwissenschaft einer grundlegenden Revision unterzogen werden, incl. marxistische Kategorien. Kultur ist z.B. auf seine ursprüngliche heraklitische Bedeutung zurückzuführen, die eher mit Prozessen denn mit »Dingen«, wie heute üblich, assoziiert war. (Analog: die Wellen- bzw. Teilchen-Hypothese in der Quantentheorie.)
- 6) Als Folge dieser Überlegungen ist festzustellen: In multiethnischen Gesellschaften fließen notwendigerweise verschiedene kulturelle Strömungen zusammen. Daraus entwickelt sich eine »Kernkultur«, die auf der Interaktion und gegenseitigen Durchdringung dieser Strömungen beruht. Die Definition dieser allen gemeinsamen Kernkultur zu einem bestimmten Zeitpunkt hängt von den jeweils gegebenen und sich wandelnden Beziehungen von Herrschaft und Unterordnung ab. Die zu dieser Kernkultur beitragenden Kulturen werden und sollten nicht verschwinden. Sie werden weiterhin in den »common pool« einfließen und sich selbst verändern, solange sie nicht den Wunsch und die Notwendigkeit von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft untergraben.
- 7) Südafrikanische Erziehungswissenschaftler haben hieraus folgende pädagogische Schlußfolgerungen gezogen: Es sollte ein »core-curriculum« entwickelt werden, das

um »tributary/border syllabi« ergänzt wird. Die Bildungsentwicklung sollte auf Analysen der Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaft beruhen und das Ziel einer strukturellen Transformation verfolgen (z.B. um die faschistischen rechtsextremen Kräfte zu schwächen).

An die Mitglieder der »weißen« Gesellschaft gewandt, schließt NEVILLE ALEXANDER seine Ausführungen mit folgender Geschichte von ABDULLA IBRAHIM (Dollar Brand):

»One day a man saw a beautiful bird. He followed it, caught it and caged it. Being fond of the bird, he sought its comfort and said to it, ›What can I do for you?‹ The bird replied, ›You can unlock this cage.‹ ›No‹, said the man, ›I cannot do that, but I can take a message to your family telling them that you are safe.‹ The bird agreed that the man could certainly relay his circumstance to his family. So when the man located the family of the bird and related the message that the bird was safely caged, one member of the family immediately dropped dead. Aggrieved, the man returned to report the sad event to the bird. Upon hearing that one member of his family had dropped dead at the news of his circumstance, the bird also immediately dropped dead. The man, beside himself with grief, opened the cage. Out flew the bird, and as he soared aloft, he sang out to the man. ›Thank you for bringing me the wisdom of my tribe.‹«

WOLFGANG KARCHER, Professor an der TU Berlin und Organisator des Symposiums, geht in seinem Beitrag »Bildungskonzepte für Länder der ›Dritten Welt‹ zwischen interkulturellem Austausch und Dominanz« vor allem auf die verschiedenen Facetten eines westlichen Dominanzverständnisses ein, das im kolonialistischen Vokabular offen zutage trat, in den letzten Jahrzehnten sprachlich verdeckt wurde und sich in neueren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, vor allem mit Afrika, Legitimierungen in neuem Gewande konstruiert. Seine Thesen:

- 1) Der von staatlichen Stellen proklamierte Anspruch an die Entwicklung von Bildungskonzeptionen für wenig industrialisierte Länder heißt »Partnerschaft« (oder »Entwicklungszusammenarbeit«). Der frühere Begriff »Entwicklungshilfe« war klarer in bezug auf dessen tatsächliche Bedeutung. Denn in diesem Begriff liegt eine doppelte Asymmetrie:
 - »Entwicklung« setzt ein Unten und ein Oben voraus. Industrieländer sind nach dem vorherrschenden Verständnis oben, wenig industrialisierte Länder (auch »Entwicklungsländer«) unten. Noch etwas früher hieß es statt »Entwicklungsländer« »unterentwickelte Länder«. In diesem Ausdruck ist die tatsächliche Einstufung der ehemaligen Kolonien noch eindeutig, was heute möglichst vermieden wird.
 - »Hilfe« setzt Hilfsbedürftige und Helfende voraus. Auch hier sind die Rollen eindeutig verteilt, das Machtgefälle wird impliziert. Dies entspricht den realen politisch-wirtschaftlichen und wissenschaftlich-technologischen Verhältnissen auf der Erde.
- 2) In der Zeit der kolonialen Unterwerfung wurde dieses Verhältnis von den Europäern vor allem folgendermaßen definiert. Als Heiden waren die Menschen aus den Kolonien zu missionieren, als Wilde waren sie zu zivilisieren, als Eingeborene wurden sie »wie Kinder« angesehen und waren dementsprechend zu erziehen,

sofern man sie nicht in begrenzten Umfang sich selbst überließ.

Die Fähigkeit Europas, das Verhältnis zu den außereuropäischen Ländern und den dort lebenden Menschen mit Geltungsanspruch auch für die andere Seite zu definieren, setzt Macht über die andere Seite voraus und trägt zugleich zu deren Festigung und Sicherung bei.

- 3) W. KARCHER fragte, ob es erlaubt ist, wie in den Thesen 1. und 2. unterstellt, die kolonialen und die nachkolonialen Verhältnisse in eine direkte Beziehung, Kontinuität zu stellen. Schließlich liegen Befreiungskriege, der Prozeß der politischen Unabhängigkeit und 20 – 50 Jahre nachkoloniale Eigenständigkeit dazwischen. Prof. RÖHRS, der bereits früh über den Themenbereich »Bildung in der Dritten Welt« geschrieben hat, hat 1992 einen Aufsatz mit dem Titel veröffentlicht »Von der Kolonialpädagogik zur Pädagogik der Dritten Welt« (Pädagog. Rundschau 46, S. 407–427), und zwar ohne jede provokatorische Absicht. Ist die darin liegende assoziative Verbindung skandalös oder einfach ehrlich? Wieviel Eigenständigkeit hatten die ehemaligen Kolonien nach ihrer politischen Unabhängigkeit tatsächlich – in wirtschaftlicher, politisch-militärischer und sozio-kultureller Hinsicht? Und wie ist die Situation heute? Ehemalige Kritiker der kapitalistischen Staaten wie UL-RICH MENZEL (1992, S. 202ff, 211) fordern heute ganz offen, daß Afrika südlich der Sahara unter die Treuhandschaft des Westens gestellt wird. KARCHER hält solche Positionen politisch und ethisch für unhaltbar, weil damit die Ungleichheit der Machtverhältnisse legitimiert und zugleich einem Teil der Menschheit das Recht auf Selbstbestimmung prinzipiell abgesprochen wird. MENZEL hat allerdings in Deutschland eine erhebliche Resonanz und auch viel Zustimmung gefunden (s. beispielsweise das Titelblatt und die Titelgeschichte des SPIEGEL vom 14. Dez. 1992: »Elendskontinent Afrika – Rettung durch die Weißen?«).
- 4) Welche Bedeutung komme dem Bildungstransfer zwischen dem industrialisierten Europa und wenig industrialisierten Ländern außerhalb Europas in diesem Zusammenhang zu? Heute wird von »Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich« gesprochen, oft auch noch von »Bildungshilfe«. Bildungstransfer ist immer Kulturtransfer und beinhaltet notwendig den Export von Weltbildern, Werten und Ordnungsvorstellungen. Dieser Transfer erfolgt nicht als ein interkultureller Austausch, sondern als einseitiger Export vom industriellen Westen und Japan in wenig industrialisierte, primär agrarisch geprägte Länder des Südens. Dieser Export wird als Hilfe verstanden. Aber ist er nicht reichlich eigennützig als Export europäischer Gesellschaftsmodelle? Diese Modelle werden als »modern« und zukunftsweisend angeboten und vielfach angenommen mit der zwangsläufigen Begleiterscheinung, daß andere Gesellschaftsmodelle dadurch marginalisiert und stigmatisiert werden – einschließlich der Menschen, die an ihnen weiterhin festhalten. Dahinter verbirgt sich die eurozentristische Vorstellung, das in Europa entstandene Gesellschaftsmodell sei – mit kleineren Variationen – im Kern universell gültig und damit notwendige Richtschnur für den sozialen Wandel außereuropäischer Länder – ungeachtet der längerfristigen destruktiven ökologischen, individuellen und sozialen Auswirkungen dieses Modells.
- 5) Bildungstransfer wird offiziell als im Prinzip unpolitisch verstanden und als notwendige Bedingung für Industrialisierungsprozesse erklärt. Danach geht es bei dem

Transfer primär um die Entwicklung von neuen Qualifikationen. Tatsächlich ist Bildung im Sinne von PAULO FREIRE immer politisch, d.h. entweder herrschaftsstabilisierend oder dem Befreiungsprozeß von unten dienend. Im letzteren Falle muß Bildung sich mit sozialen Bewegungen oder lokalen Organisationen verbinden.

- 6) Die Aufgabe einer sich kritisch verstehenden Bildungsforschung in Europa ist insbesondere:
- die hinter der Partnerschaftsideologie verborgenen Asymmetrien herauszuarbeiten (Entmythologisierung), die im Zusammenhang mit den ungleichen internationalen Rahmenbedingungen stehen;
 - den Bildungstransfer im Interesse gesellschaftlich starker Gruppen in Europa wie in den Zielländern dadurch zu erschweren, daß dieser an den offiziellen Ansprüchen – insbesondere »Armutsbekämpfung« – gemessen wird;
 - Ansatzpunkte zu entwickeln für Alternativen im Bildungsbereich. Dazu gehört, die behauptete Höherwertigkeit europäischer Modelle in Frage zu stellen und Bildungsansätze zu unterstützen, die mit sozialen Bewegungen verbunden sind und von diesen getragen werden.

Abschließend weist KARCHER auf die ambivalente Stellung von sich kritisch verstehenden BildungsforscherInnen in Europa hin, die einerseits das internationale asymmetrische System kritisieren und andererseits davon profitieren.

Literatur

- BALIBAR, E./WALLERSTEIN, I.: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument Hamburg/Berlin 1992.
- BERGESEN: Critical Theory and Organizational Analysis. In: Featherstone (Ed.): Global Culture: Nationalism, Globalism and Modernity. London 1990.
- BIKO: Biko. In: Woods. New York 1987. S. 129 – 138.
- FÄGERLIND, I./SAHA, L.: Education and National Development. Oxford 1989.
- FORRESTER: Critical Theory and Organizational Analysis. In: MORGAN G. (Ed.): Beyond Method: Strategies for Social Research. London 1983.
- MENZEL, U.: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt/M. 1992.
- ODORA, A.C.: Educating African Girls in a Context of Patriarchy and Transformation: A Theoretical and Conceptual Analysis. M.A. Thesis. Stockholm University 1993.

Anschriften der Autorinnen:

Prof. Dr. Renate Nestvogel, Universität Gesamthochschule Essen, Fachbereich 2, Universitätsstraße 11, 45117 Essen
Annette Scheunpflug, M.A., Universität der Bundeswehr, Fachbereich Pädagogik, Postfach 700822, 22039 Hamburg

Symposion 12

Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung

KARL NEUMANN

Bericht

Schwerpunkt der thematischen Arbeit im Symposion war die These, daß der Wandel der Kindheit in den modernen Gesellschaften, insbesondere die pädagogische Institutionalisierung der Kindheit, und die Risiken und Chancen der Pluralisierung familialer und privater Lebensformen einen anderen Stellenwert im Konzept der Frühpädagogik ebenso wie im institutionellen Auf- und Ausbau der Tageseinrichtungen für kleine Kinder bekommen müssen. Eltern benötigen diese Einrichtungen heute nicht nur für die Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder, sondern auch als Teil eines Netzes familienstabilisierender Maßnahmen.

Angesichts der offensichtlichen Konvergenz von historischer und sozialwissenschaftlicher Sozialisationsforschung in Europa wurde diese These von KARL NEUMANN zunächst historisch untersucht. Die historische Forschung zu den vielfältigen Typen »erweiterter Familien« und den vielfältigen Formen eines Zusammenspiels von Familienstruktur, Arbeitsorganisation und frühpädagogischen Bildungsinstitutionen zeigt, daß das Kinder- und Familienleben in Netzwerken eine lange Geschichte aufweist. Die Netzwerkbeziehungen sind heute allerdings weniger durch Sitte und Gewohnheit vorgeprägt, sie müssen vielmehr durch sozialpolitische und -pädagogische Strategien gefunden, erworben und gestärkt werden. Die Diskussion beschäftigte sich infolgedessen schwerpunktmäßig mit Fragen der Definition von Netzwerken, der Ermutigung zu Formen von Netzwerken und der Einschätzung von Netzwerken, insbesondere auch angesichts der neuesten Forschungsergebnisse zur Familienentwicklung und dabei der kindlichen Entwicklung in familialen Übergängen, zu denen WASSILIOS E. FTHENAKIS referierte.

Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb der Diskussion des Schwerpunktthemas war mit der vergleichenden Forschungsperspektive gegeben, zumal mit PETER MOSS, dem Koordinator des NETZWERKES KINDERBETREUUNG und anderer Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie innerhalb der Europäischen Union, und ERIC PLAISANCE von der Sorbonne (Paris) hervorragende Experten sowohl für die nationale Forschungslage als auch für Initiativen bei multinationalen Forschungsprojekten zur Verfügung standen. So fand sich Gelegenheit, am Beispiel Frankreichs die Vielzahl

von Kinderbetreuungsangeboten exemplarisch zu erörtern, die teilweise oder vollständig öffentlich finanziert werden, und dabei auch einzugehen auf die Professionalität des Betreuungspersonals, z.B. bei den eingetragenen Tagesmüttern (assistantes maternelles).

In einem europaweiten Überblick ging PETER MOSS der These nach, daß ein Schlüssel für eine gute vorschulische Erziehung und Betreuung ein qualitativ gut ausgebildetes Fachpersonal darstellt. Er stellte die Forderung auf, daß mindestens 60% des Personals in Tageseinrichtungen für Kinder eine mindestens dreijährige Spezialausbildung nachweisen oder Zugang zu einer entsprechenden Zusatzqualifikation haben müßten. Dies gelte auch für den Bereich der Familientagespflege. Die Bezahlung müßte in Anlehnung an die Gehälter der Lehrer erfolgen. 20 % des Erziehungspersonals in Tageseinrichtungen für Kinder sollten Männer sein. Zu ähnlichen Folgerungen kamen in einem breiten vergleichenden Überblick HANS-GÜNTER ROSSBACH und WOLFGANG TIETZE, die auf die unterschiedlichen Funktionen vorschulischer Betreuungs- und Erziehungsformen hinwiesen und davor warnten, daß oftmals eine Funktion, meistens die Betreuungsfunktion, in den Mittelpunkt gestellt würde. Bei einer solchen Überbetonung erscheinen die um die Entwicklung des Kindes zentrierten Bildungs- und Erziehungsfunktionen fast nur als ein Anhängsel. Demgegenüber sollte auf allen Ebenen die Multifunktionalität vorschulischer Betreuung und Erziehung und die prinzipielle Gleichberechtigung der verschiedenen Funktionen herausgestellt werden.

Die vom Programm des Symposium vorgesehene Diskussion zur Curriculumentwicklung im Vorschulbereich konnte nicht mit der erforderlichen Intensität vorgenommen werden, z.B. mit der von JÜRGEN ZIMMER angebotenen Analyse des Situationsansatzes in verschiedenen kulturellen Kontexten. Leider konnte in diesem Zusammenhang auch ein Vergleich zwischen dem »Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten« (1985), der derzeitigen Situation des Ausbildungssystems für den Kindertagesstättenbereich in der ehemaligen DDR und der Planung des vom BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND geförderten Modellvorhabens »Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder in den neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins« nicht gezogen werden. Immerhin war es möglich, die neueste Entwicklung am Beispiel der gegenwärtigen Umbruchsituation in Rußland kritisch zu würdigen, nachdem, wie TATJANA FURJAEVA darlegte, nach dem neuen Bildungsgesetz von 1992 das zentralistische System der Frühpädagogik abgeschafft und am Paradigma der westeuropäischen Staaten eine neue Orientierung zu finden beginnt, ohne allerdings bestimmte Voraussetzungen, z.B. der sowjetischen Entwicklungspsychologie, aufzugeben. Ergänzend dazu erläuterte CHRISTINE WEBER die Entwicklung der praxisorientierten Projektforschung in der Zusammenarbeit zwischen der DDR und verschiedenen osteuropäischen Ländern.

Das Symposium endete mit der politischen Schlußfolgerung, daß über spezifischen Maßnahmen einer Verbesserung vorschulischer Betreuung und Erziehung nicht vergessen werden sollte, daß auch die besten Programme nicht allgemein unzureichende Lebensumstände wie Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Kindesmißbrauch kompensieren können. Die Politik der europäischen Staaten sollte deswegen darauf ge-

richtet sein, die allgemeinen Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien zu verbessern.

Weil es der für die Dokumentation des Symposions zur Verfügung stehende Raum nicht zuläßt, die einzelnen Referate mit ihren durchaus unterschiedlichen Schwerpunkten, auch nur auszugsweise, abzdrukken und weil in dem Beitrag von W. TIETZE und H.-J. ROSSBACH zum einen die am ausführlichsten diskutierten, zum anderen die unter europäisch vergleichender Perspektive ergiebigsten Themenbereiche brennpunktartig zusammengefaßt erscheinen, auch unter dem Aspekt zukünftiger erfolgversprechender empirischer Forschung, ist dieser Beitrag im folgenden für den Abdruck ausgewählt worden.

Literatur

- ARIES, PH./DUBY, G. (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. 5 Bde. Frankfurt a.M. 1989ff.
- BERTRAM, H. (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland, DJI-Familien-Survey 1. Opladen 1991.
- BERTRAM, H.: Sozialberichterstattung zur Kindheit. In: MARKEFKA, M./NAUCK, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 91–108.
- BUER, F.: Familiäre Netzwerke – Die bürgerliche Familie zwischen Individualisierung und Solidarisierung. In: REICHWEIN, R./CRAMER, A./BUER, F.: Umbrüche in der Privatsphäre. Familie und Haushalt zwischen Politik, Ökonomie und sozialen Netzen. Bielefeld 1993, S. 232–300.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERDEUTSCHE BEZIEHUNGEN (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und der DDR. Köln 1990.
- CHAMBOREDON, J.-C.: La sociologie de la socialisation: famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. In: Revue française de la pédagogie 83 (1988), S. 83 – 97.
- COLBERG-SCHRADER, H./VON DERSCHAU, D.: Sozialisationsfeld Kindergarten. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 335 – 353.
- DESPLANQUES, G.: Garder les petits: organisation collective ou solidarité familiale. In: La société française. Données sociales 1993. Paris 1993, S. 330 – 338.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Redaktion: ELSCHENBROICH, D./PÄGENSTECHE, L. München 1993.
- EBERT, S. (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundlagen einer übergreifenden Politik. München/Wien 1991.
- ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. 2 Bde. Freiburg 1987.
- FTHENAKIS, W.E.: Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung. In: MARKEFKA, M./NAUCK, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 601 – 615.
- HETHERINGTON, E.M. u.a.: Marital Transitions: A child's perspective. In: American Psychologist 44 (1989), S. 303 – 312.
- HETTLAGE, R.: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München 1992.
- KAUFMANN, F.X.: Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihrer gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. München 1990.
- LAUNER, I./ZIMMER, J.: Programm und Situationsansatz. In: klein und groß 47 (1994), S. 6ff.
- LIEGLE, L.: Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung. Weinheim/München 1987.
- MINISTERRAT DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK (Hrsg.): Studienplan für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Berlin/Ost 1985.
- NETZWERK KINDERBETREUUNG (Hrsg.): Jahresbericht 1992: Erwerbstätigkeit, Gleichberechtigung und Kinderbetreuung. Brüssel 1993.

NEUMANN, K.: Familie im Prozeß moderner Gesellschaften. Traditionelle und neue Lebensformen und Leitbilder als Herausforderung der Familienforschung, der Familienpolitik und der praktischen Arbeit mit Familien. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 9 (1992, ersch. 1994), S. 97 – 117.

PLAISANCE, E.: L'enfant, la maternelle, la société. Paris 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl Neumann, Waldweg 26, 37073 Göttingen

HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE

Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie

Einleitung

Seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates gilt der Elementarbereich als eine eigenständige Bildungsstufe im Bildungssystem. Trotz erheblicher quantitativer Ausbauleistungen seit 1970 (vgl. BMBW 1993) und qualitativer Verbesserungen bildet die Frage vermehrter und verbesserter öffentlicher Hilfen für die Betreuung und Erziehung junger Kinder eine der wichtigsten Herausforderungen im Schnittfeld von Pädagogik, Bildungs- und Jugendhilfepolitik. Auch für die meisten anderen Länder der Europäischen Union gelten strukturell vergleichbare Herausforderungen, auch wenn die Einzelprobleme z.T. anders gelagert sind (vgl. TIETZE/PATERAK 1993). In einem zusammenwachsenden Europa scheint es nicht sinnvoll, die hier nur angedeuteten Problemlagen in einer ausschließlich nationalen Perspektive zu betrachten. Die Erweiterung von Sichtweisen, die die Situation in anderen Ländern mit berücksichtigt, dürfte den Referenzrahmen für nationale Problemanalysen und Lösungsansätze erweitern. Darüber hinaus wird man in einem zusammenwachsenden Europa – trotz nationaler Vielfalt – eine gewisse funktionale Äquivalenz der verschiedenen Betreuungssysteme erwarten müssen.

1. Vorschulische Erziehung hat in den europäischen Ländern gemeinsame historische Wurzeln

Historisch gesehen ist die vorschulische Erziehung von Kindern in Einrichtungen ein europaweites Phänomen, das seine Wurzeln vorwiegend im 19. Jahrhundert hat. Auf dem Hintergrund der großen sozialen Veränderungen dieses Jahrhunderts breiteten sich verschiedene Praxisformen institutionalisierter vorschulischer Erziehung aus, die

sich idealtypisch in zwei allgemeine Typen gliedern lassen (vgl. ausführlicher TIETZE/PATERAK 1993):

- Auf der einen Seite entstanden als Vorläufer eines sich entwickelnden Wohlfahrts-systems, verbunden mit der ideologischen Absicht sozialer Befriedung, primär auf kustodiale Betreuung ausgerichtete Einrichtungen. Diese waren meist ganztägig geöffnet. Sie sollten die grundlegenden physischen Bedürfnisse der Kinder aus den Arbeiterschichten mit ihren schwierigen familialen Situationen befriedigen sowie die für diese Schichten für erforderlich gehaltenen Grundqualifikationen sichern helfen. Die Zweckbestimmung dieser Einrichtungen kommt in Namensgebungen wie »Bewahranstalt« im Deutschen, »Salle d'asile« im Französischen oder »Asilo di carità« im Italienischen zum Ausdruck.
- Auf der anderen Seite entwickelten sich – tendenziell etwas später – Einrichtungen, in denen Kinder primär aus bürgerlichen Schichten für wenige Stunden am Tage zusätzlich zu ihrem familialen Erfahrungsfeld Spiel- und Lernangebote erhielten, d.h. frühe Anregungen, die in bürgerlichen Schichten als wichtig betrachtet wurden. In Deutschland waren dies die »Kindergärten« sowie die »Kleinkinderschulen für höhere Stände«.

Bis heute haben sich zwar in allen Ländern Annäherungen zwischen diesen beiden Grundformen und Integrationen ihrer Funktionen ergeben, gleichwohl aber sind die Grundstrukturen der beiden Formen immer noch erkennbar. Sie zeigen sich unter anderem in der Differenzierung nach Ganztags- und Halbtageseinrichtungen, der divergierenden administrativen Zuordnung entweder zum Sozial-/Wohlfahrtsbereich oder zum Bildungsbereich, der Belastung der Eltern durch Beiträge sowie in den Unterschieden bei der Ausbildung und Bezahlung des pädagogischen Personals.

2. Probleme vergleichender Analysen

Auf dem Hintergrund solcher historisch bedingter und heute noch identifizierbarer Grundstrukturen haben sich in den einzelnen Ländern vielfältige Erziehungs- und Betreuungsformen entwickelt, die nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind. Vergleiche werden u.a. durch folgende Probleme erschwert:

- 1) Vergleichende Betrachtungen sind nur zwischen Vergleichbarem möglich bzw. erfordern einen gemeinsamen Bezugsrahmen. Ein solcher gemeinsamer Bezugsrahmen ist jedoch gegenwärtig nicht vorhanden bzw. steht noch in den Anfängen, so daß bei der Vielfalt der in den europäischen Ländern gegebenen frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungsformen eine systematische Beschreibung von Unterschieden ebenso schwerfällt wie das Herausarbeiten gemeinsamer (Tiefen-)Strukturen bei divergierenden Oberflächenmustern.
- 2) Zwar existieren auf einer relativ groben Ebene Beschreibungen der unterschiedlichen nationalen Betreuungs- und Erziehungsformen. Jedoch ist das empirische Wissen darüber gering, wie diese verschiedenen Formen im einzelnen ausgestaltet sind, welche pädagogischen Strukturmomente und welche pädagogischen Prozesse

jeweils charakteristisch sind und wie damit die pädagogische Qualität dieser Formen beschaffen ist.

- 3) Schließlich gibt es nur wenig gesicherte Anhaltspunkte darüber, wie sich frühkindliche Betreuungs- und Erziehungsformen kurz- und langfristig auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Dies gilt speziell auch für den Kindergarten in der Bundesrepublik (vgl. FRIED/ROSSBACH/TIETZE/WOLF 1992): In diesem Zusammenhang mag es erstaunen, daß die umfangreichen curricularen Modellvorhaben und Erprobungsprogramme der letzten zwei Jahrzehnte praktisch ohne eine Evaluation ihrer Auswirkungen auf die Kinder – d.h. die eigentlichen Adressaten dieser Bemühungen – durchgeführt wurden. Gerade aber die Frage von Auswirkungen dürfte in vergleichender Perspektive von besonderem Interesse sein.

Die mit diesen drei Punkten angesprochenen Defizite waren Ausgangspunkt für eine Untersuchung, die nach einem abgestimmten Forschungsplan in verschiedenen europäischen Ländern parallel durchgeführt wird¹. Die Abstimmung bezieht sich auf alle zentralen Aspekte des Forschungsplans, unter anderem auf:

- gleiche operationale Fragestellungen,
- funktional äquivalente Stichprobenpläne,
- gleiche Forschungsinstrumente,
- gleiche Analyseprozeduren in den Teilnehmerländern.

Was die zuvor unter zweitens und drittens genannten Fragenbereiche anbelangt, finden die Datenerhebungen gegenwärtig in den EU-Ländern Portugal, Spanien und Deutschland statt. An der Entwicklung der Studie waren noch weitere EU-Länder beteiligt, die jedoch aufgrund fehlender Ressourcen gegenwärtig noch nicht in die operationale Phase der Studie eingetreten sind. Weiterhin werden zur Zeit entsprechende Daten in dem zukünftigen EU-Land Österreich sowie – als außereuropäischem Vergleichsland – in den USA erhoben.

Aufgrund dieser Gegebenheiten können, bezogen auf den zweiten und dritten Fragenbereich, noch keine Ergebnisse, sondern nur die Grundelemente der Studie vorgestellt werden. Für den ersten Fragenbereich – die Entwicklung eines Referenzrahmens für den Vergleich verschiedener Erziehungs- und Betreuungsformen – liegen Ergebnisse vor, auf die – ausschnittshaft – im Anschluß an die Projektskizze eingegangen wird.

3. Aufbau der Studie für den zweiten und dritten Fragenbereich

Die Hauptfragestellungen dieses Teils der Studie lauten:

- Wie gestaltet sich die pädagogische Qualität von institutionellen und familialen Betreuungs- und Erziehungsumwelten für drei- bis vierjährige Kinder? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede ergeben sich innerhalb der Teilnehmerländer und zwischen ihnen?

1 Der deutsche Teil der Studie »Erziehung und Betreuung im Kindergartenalter – eine internationale Vergleichsstudie« wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert.

- Welche Vorstellungen haben Eltern und Erzieherinnen in vorschulischen Einrichtungen über Kindheit, Familie und die Aufgaben familienergänzender Einrichtungen?
- Welche Rückwirkungen gehen von dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung auf die Familie und ihre Lebenslage aus? Ändert sich z.B. das familiäre Erziehungsklima dadurch, daß das Kind einen pädagogisch gestalteten außerfamilialen Erfahrungsraum erlebt? Werden dadurch bestimmte Aufgaben in der Familie nicht mehr übernommen?
- Wie wirkt sich der Besuch von Einrichtungen mit bestimmten Qualitäten – in Verbindung mit dem jeweiligen familialen Erfahrungsraum – auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder kurzfristig und mittelfristig (bis in die Grundschule hinein) aus? Welche Unterschiede ergeben sich im Vergleich zu den Kindern, die als Drei- bis Vierjährige noch keine Einrichtung besucht haben?

Diese Untersuchungsfragen werden in allen Teilnehmerländern nach einer strukturell gleichen längsschnittlichen Untersuchungsanlage verfolgt. Die deutsche Stichprobe wurde nach einem mehrstufigen Plan gezogen. Sie besteht aus 103 Einrichtungen aus sozio-regional unterschiedlichen Gebieten in Baden-Württemberg, West- und Ost-Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In jeder Einrichtung wurde genau eine Gruppe ausgewählt, und daraus wiederum jeweils vier Kinder, die zu Beginn der Datenerhebung im Herbst 1993 im Mittel 3 Jahre und 9 Monate alt waren. Die Kinderstichprobe besteht aus insgesamt 422 Einrichtungskindern. Daneben wurde – als Vergleichsgruppe – eine Stichprobe von 96 Kindern im gleichen Alter, die in diesem Kindergartenjahr noch keine Einrichtung besuchten, einbezogen.

Für alle Kinder wurde im Frühherbst 1993 ihre Ausgangslage erhoben, und zwar im Hinblick auf

- ihre kognitiven Fähigkeiten,
- ihr Sozialverhalten und
- ihre Fähigkeit der Bewältigung von alltäglichen Lebenssituationen.

Die gleichen Informationen wurden am Ende des Kindergartenjahres im Frühsommer 1994 erhoben. Vergleichbare Informationen sollen dann vor Schulbeginn sowie am Ende der ersten bzw. zweiten Grundschulklasse erhoben werden. Im Hinblick auf das Sozialverhalten und die Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen liegen Einschätzungen sowohl von den Eltern als auch – bei den Einrichtungskindern – von den Gruppenleiterinnen vor.

Ein Schwerpunkt der Untersuchung ist auf die Erfassung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen und den häuslichen Erfahrungsfeldern der Kinder gerichtet. Da es keine einfache, allgemein anerkannte Definition von Qualität gibt, wurde dieses Konzept über einen Mehrmethodenansatz operationalisiert: In mündlichen Interviews mit den Einrichtungs- und Gruppenleiterinnen wurden zum einen strukturelle Aspekte der Einrichtungen wie z.B. räumlich-materiale Bedingungen, Organisation, Öffnungszeiten, Gruppenzusammensetzung, Ausbildung und Erfahrung des Personals sowie Aspekte des pädagogischen Konzepts erhoben. In diesen Interviews wurden auch Fragen nach den allgemeinen Vorstellungen über Familie, Kindheit und den

Aufgaben der vorschulischen Einrichtungen gestellt. Auf einer zweiten Ebene, näher zum pädagogischen Geschehen, wurde über eine deutsche Adaptation der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS: HARMS/CLIFFORD 1980; TIETZE/ROSSBACH/SCHUSTER 1993) die allgemeine pädagogische Gestaltung der Arbeit in der Gruppe eingeschätzt. Eine dritte Ebene zielt auf die direkte Beobachtung von Kindern. Konkret wurden in jeder Gruppe zwei der vier Zielkinder während eines Vormittags im Rahmen eines Zeitstichprobenverfahrens in ihren Interaktionen mit der Kindergartenumwelt, mit Erzieherinnen und anderen Kindern sowie in ihren Aktivitäten differenziert beobachtet. In der Hälfte der Gruppen wurden schließlich jeweils die Erzieherin und vier Kinder in einer standardisierten Situation, d.h. beim gemeinsamen »Durchgehen eines Bilderbuches«, beobachtet. Die Erhebungen auf den verschiedenen Ebenen zusammengefasst sollen einen Einblick in die pädagogische Qualität der Gruppenarbeit vermitteln.

Eine Untersuchung, die Auswirkungen von institutionellen Betreuungs- und Erziehungsumwelten auf das Verhalten und die Entwicklung von Kindern zum Gegenstand hat, sollte allerdings die institutionellen Umwelten nicht isoliert betrachten (vgl. HAYES/PALMER/ZASLOW 1990). Für jedes Kind, das einen Kindergarten besucht, besteht gleichzeitig das familiäre Erziehungsfeld mit seinen Einflüssen weiterhin. Darüber hinaus dürften gerade in dem Wechselspiel zwischen institutionellen und familialen Umwelten bedeutsame Einflußfaktoren für die kindliche Entwicklung liegen.

Die Erfassung der Qualität des häuslichen Erfahrungsfeldes der Kinder ist in der Untersuchung weitgehend parallel zu der des institutionellen Erfahrungsfeldes konzipiert. Vergleichbar zu den Erzieherinneninterviews wurden über Interviews mit den Müttern – neben ihren Vorstellungen über Familie, Kindheit und die Aufgaben der Einrichtungen – strukturelle Merkmale der Familien erfaßt wie Alter, Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern, Ressourcen der Familie, Aktivitäten mit den Kindern oder das regional-soziale Umfeld der Familienwohnung. Parallel zu den Erhebungen in den Einrichtungen wurde das häusliche Stimulationspotential über eine deutsche Version der HOME (Home Observation for the Measurement of the Environment – CALDWELL/BRADLEY 1984) erhoben (deutsche Version: SCHUSTER/ROSSBACH/TIETZE 1994). Ebenso wurde der Ablauf eines Werk- und eines Sonntages des Kindes systematisch im Hinblick auf Aufenthaltsorte, Betreuungspersonen und sozialen Kontext erfaßt. Schließlich wurde die Interaktion zwischen der Mutter und dem Kind in der gleichen standardisierten Situation wie in der Einrichtung erhoben.

4. Eine Taxonomie vorschulischer Erziehungs- und Betreuungsformen

Internationale Vergleiche setzen einen gemeinsamen Referenzrahmen für die zu vergleichenden Erziehungs- und Betreuungsformen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde auf der Grundlage einer systematischen Bestandsaufnahme aller in allen EU-Ländern gegebenen Erziehungs- und Betreuungsformen für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt – als engeres Ziel der ersten Projektphase die Entwicklung eines hierarchischen Klassifikationsschemas von Erziehungs- und Betreuungsformen ange-

sehen, das wir als »Taxonomie vorschulischer Betreuungs- und Erziehungsformen« bezeichnen und in das die im weiteren Teil der Studie empirisch genauer untersuchten Einzelformen verortet werden können. Die Arbeiten sind weitgehend abgeschlossen (BAIRRAO/TIETZE 1993)².

Die Arbeiten verliefen wie folgt:

- Auf dem Hintergrund gemeinsamer Vorüberlegungen entwickelten die portugiesischen Kollegen einen Fragebogen zur Klassifikation vorschulischer Betreuungs- und Erziehungsformen und ihrer Beschreibung in zentralen Dimensionen, der an Experten aus allen EU-Ländern zur nationalen Bearbeitung verschickt wurde.
- Die Ergebnisse dieser Befragung wurden dann aufbereitet und in einer gemeinsamen Tagung dieser Experten diskutiert, modifiziert und teilweise erweitert. Bei der Arbeit an der Taxonomie und ihrer »Füllung« mit Daten handelt es sich nicht um eine genuine empirische Untersuchung, sondern um eine sekundäre Aufbereitung vorhandenen Datenmaterials und dessen Bewertung durch Experten.

Hauptziel war, einen möglichst sparsamen Ordnungsrahmen für familiäre und institutionelle Betreuungs- und Erziehungsformen in den EU-Ländern zu entwickeln und die so verorteten Formen anhand eines gemeinsamen Rasters zu beschreiben. Als Konstruktionsprinzip wurde vorgesehen, möglichst wenige Kategorien zu benutzen, mit denen gleichwohl die volle Bandbreite der in der Wirklichkeit der EU-Länder vorkommenden Betreuungs- und Erziehungsformen erfaßt werden kann. Zusätzlich wurde davon ausgegangen, daß politisch-administrativen Variablen bei der Konstruktion eines solchen Klassifikationsschemas ein besonderer Stellenwert zukommt; denn in praktisch allen Ländern bedürfen die Vorschulsysteme der weiteren Entwicklung, die – wie in anderen Bereichen unserer Gesellschaft auch – primär über politisch-administrative Steuerungsmechanismen erfolgt.

Die Entwicklung eines solchen Ordnungsrahmens kann allerdings nicht nur am grünen Tisch oder rein deduktiv erfolgen, sondern erfordert Vorkenntnisse über die verschiedenen nationalen Situationen und auch verschiedene Abstimmungen im Vorfeld, um das erforderliche Maß an Passung und Akzeptanz herzustellen. Sie ist damit weniger das Produkt eines deduktiven Ableitungsprozesses als vielmehr das eines hermeneutischen Verständigungsprozesses. Insofern haftet auch der Taxonomie ein gewisser Kompromißcharakter an (s. Abb. 1, S. 342).

Zu den wesentlichen Strukturmerkmalen gehört:

- Die Taxonomie unterscheidet zunächst zwischen familialen bzw. familienähnlichen Betreuungsformen auf der einen und institutionellen Formen auf der anderen Seite.
- Die familialen Formen werden dann nach dem Ort, an dem sie lokalisiert sind, differenziert: Werden die Kinder in der eigenen Wohnung oder in einer anderen Wohnung betreut? Auf der nächsten Ebene bildet dann die Beziehung der Betreuungsperson das Unterscheidungsmerkmal. Handelt es sich bei den Betreuungspersonen

2 Dieser Untersuchungsteil wurde durch eine Sachbeihilfe der EU an den portugiesischen Kooperationspartner unterstützt.

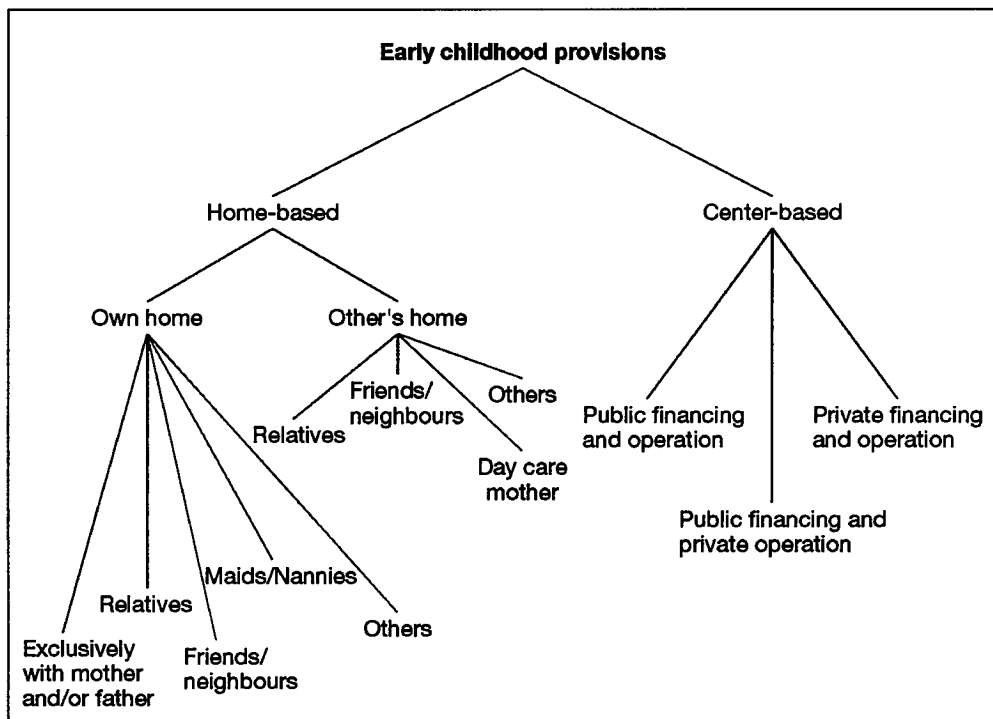


Abb. 1: Eine Taxonomie vorschulischer Erziehungs- und Betreuungsformen in den EU-Ländern (aus: BAIRRAO / TIETZE 1993, S. 27)

- sonen um Eltern, Verwandte, Personen aus dem sozialen Netzwerk wie Freunde oder Nachbarn oder um fremde Personen?
- Bei den Einrichtungsformen geschieht die Unterscheidung entlang einer rechtlich-organisatorischen Dimension, die mit Finanzierung und Trägerschaft umschrieben werden kann. Einrichtungen in Europa werden entweder öffentlich finanziert und öffentlich getragen, öffentlich finanziert, aber privat getragen oder sowohl privat finanziert als auch privat getragen.

Die Taxonomie enthält in der vorliegenden Form 12 Typen von Betreuungs- und Erziehungsformen mit dem Anspruch, mehr oder weniger alle regelmäßig wiederkehrenden Betreuungsformen in den einzelnen Ländern hiermit zu erfassen. Die Tatsache, daß die Betreuungsform X eines Landes und die Betreuungsform Y eines anderen Landes innerhalb der Taxonomie in dieselbe Kategorie fallen, bedeutet dabei nicht, daß beide Formen in allen oder auch nur der Mehrheit möglicher Gesichtspunkte identisch sind. Sie können sich vielmehr in einem beachtlichen Spektrum von Variablen unterscheiden, wie z.B. Gruppengröße, Vorhandensein und Höhe des Elternbeitrages oder pädagogischer Qualität. Unterschiede können in einer Vielzahl zusätzlicher Variablen bestehen. Variablen, die einen Typ von Betreuungs- und Erzie-

hungsformen in der Taxonomie konstituieren, nennen wir typgenerierende Variablen, solche, mit denen die einzelnen Betreuungs- und Erziehungsformen, die zu einem Typ gehören, beschrieben werden können bzw. die auch zur Bestimmung von Unterschieden von Formen innerhalb eines Typs geeignet sind, nennen wir beschreibende Variablen.

Eine solche Taxonomie kann bei Vergleichen wenigstens im Hinblick auf drei Zwecke nützlich sein:

- 1) Sie kann als Referenzrahmen benutzt werden, um die in einem Land gegebene Betreuungssituation näher zu charakterisieren. Wo werden Schwerpunkte in einem Land gesetzt? Welche Typen von Betreuungs- und Erziehungsformen sind eher unterentwickelt? Wie stellt sich die Situation in einem Land im Vergleich zu einem anderen oder zur Mehrheit der anderen Länder dar? Die Vergleichsebene ist hierbei das jeweilige Land.
- 2) Die Taxonomie kann aber auch genutzt werden, um einzelne ausgewählte Typen von Betreuungs- und Erziehungsformen gezielt miteinander zu vergleichen. Wie sieht beispielsweise die curriculare Orientierung in der vorschulischen Betreuungs- und Erziehungsform aus, in die die meisten Kinder eines Landes einbezogen sind, die also als Regelform gelten kann?
- 3) Schließlich kann eine solche Taxonomie auch dazu genutzt werden, um sich in einer geordneten Weise über speziellere wissenschaftliche Fragen zu verständigen. Beispielsweise ließe sich die Frage stellen: Welche Forschungen liegen in den einzelnen Ländern speziell zur Betreuung in Tagespflege vor? Hier wäre die Vergleichsebene ein spezieller Betreuungstyp.

Im folgenden möchten wir anhand zweier Beispiele die Arbeit mit der Taxonomie illustrieren. Abschließend sollen einige der inhaltlichen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Vorschulsysteme in den EU-Ländern dargestellt werden, die aus den Experteneinschätzungen und -beratungen auf der Grundlage der Arbeit mit der Taxonomie für die EU formuliert wurden.

1. Beispiel: Anteile von Fremdbetreuungen in den EU-Ländern

Hier geht es – entsprechend den Kategorien der Taxonomie – um die länderspezifischen Anteile von Kindern, die in den verschiedenen Formen betreut werden. Einige übergreifende Ergebnisse (s. Tab. 1, S. 344).

Während in den französisch sprechenden Ländern nur sehr wenig Kinder ausschließlich durch die Eltern betreut werden – um bzw. weniger als 1 % –, sind dies in Griechenland mehr als die Hälfte aller Kinder. Deutschland (alte Bundesländer) liegt mit einem Sechstel ausschließlich durch die Eltern betreuter Kinder im europäischen Rahmen etwa in der Mitte.

Nur familienähnliche Fremdbetreuungen durch Verwandte, Nachbarn, Freunde oder bezahlte Personen erfährt bei uns jedes fünfte Kind. Abgesehen von Portugal zeigen sich diese Fremdbetreuungsformen vor allem in den nördlichen Ländern Dänemark, Deutschland und den Niederlanden.

Tab. 1: **Distribution of early childhood provisions for three to five year old children^a**
(in percentages)

	Belgium	Denmark	France	Germany	Greece	Ireland	Italy	Netherlands ^b	Portugal	Spain	England and Wales
Exclusively with parents		17		16	55	30		23	29	5	13
Home-based with others	2	19	< 1	20	9	2	9	20	40	3	4
Center-based (Total):	98	64	99 +	64	36	68	91	57	31	92	83
Only Center-based	76	60	*	27	34	67	*	2	17	90	*
Center-based and home-based	22	4	*	37	2	1	*	55	14	2	*

a There may be some differences in the figures in this table compared to other tables because of different bases used for calculating and different referent populations.

b These data only apply to 3 year olds, because children are enrolled in elementary school programs from the age of 4 onwards.

(Aus: BAIRRAO/TIETZE 1993, S. 30)

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch bei Anteilen der in Einrichtungen insgesamt betreuten Kinder: Während – wieder abgesehen von Portugal – in den EU-Ländern des romanischen Sprachraums die Versorgungsquoten über 90% und in England und Wales über 80% (unter Einschluß der play-groups) betragen, fällt die Versorgungsquote in Dänemark, Deutschland und Irland auf rund zwei Drittel. Die europäischen »Schlußlichter« bilden die Südländer Griechenland und Portugal mit etwa einem Drittel in Einrichtungen betreuter Kinder. Als Faustregel läßt sich formulieren: Dort, wo die Einrichtungen rein dem Bildungsbereich unterstehen (Belgien, Frankreich, Italien und Spanien), sind die Versorgungsquoten besonders hoch; dort, wo sie dem Sozialbereich zugeordnet sind oder wo in einem Land Sozialministerien und Bildungsministerien für jeweils verschiedene Formen verantwortlich sind, liegen sie – zum Teil deutlich – niedriger. Dies dürfte damit zusammenhängen, daß Bildung in der Tradition aller europäischen Länder als eine staatliche Pflichtaufgabe betrachtet wird, so daß – wenn vorschulische Angebote strikt als Bildungsangebote aufgefaßt werden – der Staat auch für die erforderlichen Plätze zu sorgen hat. Die Verantwortung für den sozialen Bereich hingegen teilen sich staatliche Stellen häufig mit der Gemeindeebene und karitativen Organisationen wie Kirchen und Wohlfahrtsverbänden. Diese betreiben die entsprechenden Einrichtungen vor Ort. Finanzielles Engagement und auch direkte Einwirkungsmöglichkeiten der staatlichen Ebene sind hier geringer, mit der Folge, daß die Versorgung mit Plätzen sich meist ungünstiger gestaltet.

Ein interessantes Ergebnis zeigt sich, wenn man den Anteil der Kinder, die neben der Familie nur in *einer* Einrichtung betreut werden, mit dem Anteil der Kinder vergleicht, die neben der institutionellen Betreuung noch weitere familiäre Fremdbe-

treuungen erfahren. Leider liegen hier keine Daten für Frankreich, Italien sowie England und Wales vor. In einigen der restlichen EU-Länder – Dänemark, Griechenland, Irland und Spanien – kommen solche außerfamilialen Mehrfachbetreuungen kaum vor. In Belgien und Portugal dagegen erfahren ein gutes Fünftel bzw. ein Siebtel der Kinder solche Mehrfachbetreuungen. In den Niederlanden ist dies die Mehrheit, wobei hier nur die Dreijährigen erfaßt sind. Sieht man deshalb von den Niederlanden ab, so liegt Deutschland (alte Bundesländer) an der Spitze im Hinblick auf solche Mehrfachbetreuungen: In knapp 60% aller institutionellen Betreuungen reicht die dort gegebene Betreuungszeit offensichtlich nicht aus, und es müssen zusätzlich andere familiäre Fremdbetreuungen herangezogen werden. Unser deutsches Vorschulsystem scheint hier im Vergleich zu den anderen EU-Ländern besonders wenig geeignet, aus der Sicht des Kindes und seiner Eltern u.U. problematische Mehrfachbetreuungen zu vermeiden.

2. Beispiel: Didaktisch-curriculare Orientierungen in den Ländern

Hier geht es, wie oben ausgeführt, nicht um einen Vergleich hinsichtlich des Gesamtspektrums der Betreuungs- und Erziehungsformen in den einzelnen Ländern, sondern um einen Vergleich des in den einzelnen Ländern *vorherrschenden* institutionellen Vorschultyps, und zwar unter dem Aspekt der jeweils dominanten didaktisch-curricularen Orientierungen.

Tab. 2: Emphasis of center-based early childhood programs with respect to preparation for school, cognitive and socio-emotional development			
	Preparation for School	Cognitive development	Socio-emotional development
Belgium	frequent	frequent	frequent
Denmark	seldom	frequent	very frequent
France	very frequent	very frequent	seldom
Germany	seldom	seldom	very frequent
Greece	very frequent	very frequent	very frequent
Ireland	frequent	very frequent	frequent
Italy	frequent	frequent	frequent
Netherlands	seldom	frequent	frequent
Portugal	frequent	seldom	frequent
Spain	seldom	very frequent	very frequent
England and Wales	seldom	very frequent	very frequent
(Aus: BAIRRAO/TIETZE 1993, S. 33)			

Die Tabelle verdeutlicht: Alle drei Bereiche (»Schulvorbereitung«, »Kognitive Entwicklung und Förderung«, »Sozial-emotionale Entwicklung und Förderung«) werden gleichermaßen häufig oder sehr häufig in Belgien, Griechenland und Italien als Ziele genannt. Für die anderen Länder ergeben sich differenzierte Muster. Im Hinblick auf

die Schulvorbereitung scheiden sich die Geister besonders stark. In fünf Ländern – Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Spanien sowie England und Wales – wird kein Wert auf Schulvorbereitung gelegt, in den anderen wird Schulvorbereitung zumindest häufig als Ziel genannt. Allgemeine kognitive und sozial-emotionale Förderung werden in den meisten Ländern deutlich stärker betont. Die Gegenpole in den EU-Ländern werden von Frankreich und Deutschland gebildet: Während in Frankreich Schulvorbereitung und kognitive Förderung sehr stark betont werden, aber kaum Wert auf den Bereich sozial-emotionaler Entwicklung gelegt wird, zeigt sich in Deutschland das genau umgekehrte Muster. Auf Schulvorbereitung und kognitive Förderung wird kaum Wert gelegt, hingegen wird dem sozial-emotionalen Bereich große Bedeutung zugemessen. Nach dem Expertenrating gibt es in der EU sonst kein Land, in dem die vorschulische Erziehung dermaßen einseitig auf sozio-emotionale Entwicklung ausgerichtet ist.

Die Tatsache, daß andere Länder Schulvorbereitung und kognitive Förderung höher schätzen, ist für sich genommen kein Argument, daß wir ihnen folgen sollten, jedoch erscheint es angebracht, an anderen Ländern noch einmal vorurteilsfrei die Konsequenzen solcher Orientierungen ausführlicher zu analysieren.

5. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Vorschulsystems

Abschließend sollen einige der Schlußfolgerungen und Empfehlungen vorgestellt werden, die die Experten aus den EU-Ländern auf der Grundlage der Arbeit mit der Taxonomie für die EU ausgesprochen haben. Diese Empfehlungen haben unterschiedliche Adressaten im Bereich von Politik und Administration. In der Regel beziehen die Empfehlungen sich auf Maßnahmen, die auf der Ebene der EU angesiedelt sind; damit sind natürlich immer auch Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Mitgliedsländer angesprochen.

- 1) Eine erste, grundlegende Empfehlung zur Verbesserung vorschulischer Betreuung und Erziehung und zur Angleichung der Lebensverhältnisse in den verschiedenen EU-Ländern geht dahin, die Unterschiede zwischen den Ländern im Hinblick auf die Bereitstellung und Nutzung von Plätzen in öffentlich verantworteten vorschulischen Erziehungs- und Betreuungsformen auszugleichen, so daß für alle Kinder in der EU solche Plätze vorhanden und gleichermaßen zugänglich sind.
- 2) Politik für Kinder im vorschulischen Alter ist – sowohl auf der EU-Ebene als auch auf der Ebene der einzelnen Mitgliedsländer – vielfach dadurch gekennzeichnet, daß unterschiedliche Instanzen bei oftmals fehlender Abstimmung daran beteiligt sind. Auf der EU-Ebene beschäftigen sich z.B. gleichzeitig und ohne hinreichende Abstimmung mit diesbezüglichen Fragen: das BUREAU OF EQUAL OPPORTUNITY und darin besonders das »Network on Child Care and Other Measures to Reconcile Family and Work Responsibilities«, der EUROPEAN STRUCTURAL FUND sowie verschiedene Direktorate der Verwaltung in Brüssel, z.B. das Direktorat V mit der EQUAL OPPORTUNITY UNIT, der HUMAN RESSOURCE TASK FORCE, der FAMILY POLICY UNIT und dem SOCIAL FUND. Die zweite Empfehlung der Expertengruppe bezieht sich deshalb darauf, die verschiedenen Maßnahmen zufriedenstellend zu

koordinieren und Redundanzen oder Inkonsistenzen zu reduzieren. Diese Forderung nach einer konsistenten und abgestimmten Politik für Kinder im Vorschulalter gilt gleichermaßen auch für die verschiedenen Instanzen innerhalb der einzelnen Mitgliedsländer.

- 3) Die Möglichkeiten der EU-Ebene sind begrenzt, die Verantwortlichkeiten für den vorschulischen Betreuungs- und Erziehungsbereich werden weiterhin bei den einzelnen Mitgliedsländern liegen. Dennoch aber – so empfiehlt die Expertengruppe – können von der EU bedeutsame Initiativen zur Verbesserung der vorschulischen Betreuungs- und Erziehungssituation ausgehen. Zu denken ist hier vor allem an drei Typen von Initiativen:
- Initiativen für multi-nationale Forschungsprojekte, besonders im Hinblick auf Kosten-Nutzen-Fragen der verschiedenen in der Taxonomie verorteten Betreuungs- und Erziehungsformen, auf Analysen der Faktoren, die eine hohe Qualität einer Form ausmachen, auf Aspekte der Integration spezieller Gruppen von Kindern wie Migrantenkinder oder behinderter Kinder und auf Untersuchungen der Auswirkungen auf die Entwicklung und den späteren Schulerfolg der Kinder.
 - Initiativen für Modell- bzw. Demonstrationsprojekte, in denen in zwischen den Ländern abgestimmten Aktionen die Implementation von guten Ansätzen erprobt werden.
 - Initiativen für internationale Austauschprogramme, in denen Erzieherinnen, Fachberater oder Verantwortliche aus dem administrativen Bereich einige Zeit in einem anderen Land arbeiten, um die dortigen Ansätze zu erleben und so ihre Anregungsfunktion oder Übertragbarkeit besser kennenzulernen.
- 4) Es besteht allgemein ein breiter Konsensus darüber, daß qualitativ gute Betreuungs- und Erziehungsangebote für kleine Kinder positive Auswirkungen auf die Kinder haben. Allerdings besteht ein Problem darin, daß nicht klar definiert ist, was eine hohe Qualität eigentlich ausmacht. Die EU hat dieses Problem offensichtlich erkannt; das EARLY CHILDHOOD NETWORK arbeitet z.B. an der Entwicklung von solchen Qualitätsstandards (BALAGEUR/MESTRES/PENN 1992). Wenn Qualitätsstandards identifiziert sind, dann sollte die EU ihren Einfluß in den Mitgliedsländern geltend machen, daß alle Programme, die aus öffentlichen Geldern unterstützt werden, bestimmte Mindestqualitätsstandards erfüllen müssen.
- 5) Vorschulische Betreuungs- und Erziehungsformen erfüllen prinzipiell unterschiedliche Funktionen. Ein besonderes Problem besteht darin, daß oftmals bestimmte Funktionen einseitig in den Mittelpunkt gestellt werden. So gestaltet sich die derzeitige öffentliche Diskussion in der Bundesrepublik an manchen Stellen so, als bestünde die Hauptfunktion des Kindergartens darin, den Eltern, speziell den Müttern, eine Berufstätigkeit zu ermöglichen. Bei einer solchen Überbetonung der Betreuungsfunktion erscheinen die um die Entwicklung des Kindes zentrierten Bildungs- und Erziehungsfunktionen fast nur als ein Anhängsel. Demgegenüber sollte auf allen Ebenen die Multifunktionalität vorschulischer Betreuung und Erziehung und die prinzipielle Gleichberechtigung der verschiedenen Funktionen herausgestellt werden.

- 6) Einen Schlüssel für eine gute vorschulische Erziehung und Betreuung stellt ein qualitativ gut ausgebildetes Fachpersonal dar. In vielen EU-Ländern scheinen allerdings Verbesserungen notwendig. Auch für die Bundesrepublik stellt sich hier die Frage, ob unsere All-Round-Erzieherinnen-Ausbildung die erforderliche Ausbildungsqualität sichert. Die Empfehlung der Expertengruppe läuft darauf hinaus, daß die EU alle Mitgliedsländer beständig anhalten sollte, ihre Ausbildungen zu überprüfen und zu fragen, ob sie dem notwendigen Standard entsprechen. Ein Instrumentarium der EU für gute, äquivalente Ausbildungsstandards stellt hier sicherlich die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen dar.
- 7) Über spezifische Maßnahmen im Hinblick auf eine Verbesserung vorschulischer Betreuung und Erziehung sollte nicht vergessen werden, daß auch die besten Programme nicht allgemein unzureichende Lebensumstände wie Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Kindesmißbrauch kompensieren können. Die Politik der EU und der einzelnen Mitgliedstaaten sollte darauf gerichtet sein, die allgemeinen Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien zu verbessern.

Literatur

- BAIRRAO, J./TIETZE, W.: Early childhood services in the European Community: Recommendations for Progress. A report submitted to: Commission of the European Community Task Force Human Resources, Education, Training and Youth. October 1993.
- BALAGEUR, I./MESTRES, J./PENN, H.: Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Diskussionspapier. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaft 1992.
- BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft): Grund- und Strukturdaten. Ausgabe 1993/1994. Bad Honnef 1993.
- CALDWELL, B.M./BRADLEY, R.H.: Home Observation for the Measurement of the Environment. Little Rock, Ak: University of Arkansas at Little Rock 1984.
- FRIED, L./ROSSBACH, H.G./TIETZE, W./WOLF, B.: Elementarbereich. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R.S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik von 1970 bis 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I. Weinheim 1992, S. 197–263.
- HARMS, T./CLIFFORD, R.M.: Early Childhood Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press 1980.
- SCHUSTER, K.-M./ROSSBACH, H.G./TIETZE, W.: Mütterfragebogen zum Tagesablauf und zur häuslichen Umwelt (QDL/HOME). Forschungsversion der HOME. Unveröffentlichtes Forschungsinstrument. Münster 1994.
- TIETZE, W./PATERAK, H.: Hilfen für die Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter in den Ländern der europäischen Gemeinschaft. In: TIETZE, W./ROSSBACH, H.G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau 1993, S. 272–315.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.G./SCHUSTER, K.-M.: Bewertungsanleitung zur Einschätzung der Ausstattung und der pädagogischen Arbeit in Kindereinrichtungen. Forschungsversion der ECERS. Unveröffentlichtes Forschungsinstrument. Münster 1993.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Hans-Günther Roßbach, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster
 Prof. Dr. Wolfgang Tietze, FU Berlin, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung – Kleinkindpädagogik –, Takustraße 4, 14195 Berlin

Symposion 13

PrimarstufenlehrerInnen in Europa

ELKE NYSSSEN

Einführung

Das Thema des Symposions »PrimarstufenlehrerInnen in Europa« wurde gemeinsam von Mitgliedern der Kommissionen Frauenforschung und Schulpädagogik/Lehrerbildung initiiert und geplant. Wir wollen damit versuchen, zwei Diskussionsstränge in der Schulpädagogik, die bisher weitgehend unverbunden waren, zusammenzuführen.

In den meisten Analysen zur Lehrerbildung wird der geschlechtsspezifische Aspekt entweder nicht und wenn, dann als nicht konstitutiv erwähnt. Die Feminisierung des Lehrberufs wird zum Teil auch als Hindernis für seine Professionalisierung gesehen. In der erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung wurde ebenfalls erst in Ansätzen diskutiert, welche Auswirkungen sich aus der Tatsache ergeben, daß das Berufsfeld Primarstufe deutlich die geschlechtsspezifische Segmentierung des Arbeitsmarktes widerspiegelt.

Wodurch unterscheidet sich das Lehramt für die Primarstufe und die Ausbildung von PrimarstufenlehrerInnen von anderen Lehrämtern? In diesem Zusammenhang sind Aspekte relevant, die im folgenden der analytischen Klarheit wegen getrennt werden, obwohl sie in der Realität ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen.

1) Das Lehramt der Primarstufe ist ein typischer Frauenberuf. Dies gilt sowohl für seine historische Entwicklung als auch für die gegenwärtige Situation.

Der Beruf der Lehrerin, präziser der Beruf der Volksschullehrerin, und die Lehrerinnenbildung sind seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert untrennbar mit der Frauenfrage und der Frauenbewegung verknüpft. Der Volksschullehrerinnenberuf war neben dem Beruf der Gouvernante und der Harfenistin der einzige standesgemäße Beruf für die Frauen des Bürgertums. Die zweite historische Wurzel – nämlich die Hilfslehrerinnentätigkeit der Gattinnen von Volksschullehrern oder von Geistlichen – verweist ebenso auf die enge Verbindung des LehrerInnenberufs mit der Geschlechterfrage. Dagegen war die höhere Bildung – immerhin noch bis 1908 – ausschließlich Bildung von Knaben, die von männlichen Lehrern geleistet wurde, die wiederum in der Universität ausschließlich von Männern ausgebildet wurden.

Heute ist in keinem anderen Lehramt der Anteil der Frauen so groß wie in der Primarstufe. In den Grundschulen der alten Bundesländer stellen Frauen rund 70 bis

80% der Voll- und Teilzeitbeschäftigten. Dies hat sich seit Mitte der 70er Jahre kaum verändert. In der ehemaligen DDR lag der Anteil der Frauen mit 90% an den UnterstufenlehrerInnen noch höher.

2) Die akademische Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen ist unter mehreren Aspekten prekär.

Die Primarstufenausbildung an der Universität hat sich noch nicht europaweit durchgesetzt; sie ist sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern historisch neu und nicht unumstritten. Heute wird sie – angesichts leerer Staatskassen auch unter dem Aspekt finanzieller Einsparungen – in der BRD wieder in Frage gestellt. Die Integration der Primarstufenausbildung in den Universitäten beziehungsweise Gesamthochschulen, wie sie in den meisten Ländern der Bundesrepublik vollzogen worden ist, hat widersprüchliche, sowohl positive wie negative Konsequenzen gezeitigt. Mit der Integration erfuhr die LehrerInnenausbildung einerseits eine Aufwertung, denn verbunden war damit auch das Promotions- und Habilitationsrecht für GrundschullehrerInnen. Andererseits hat mit dieser Integration eine Desintegration der einzelnen Phasen der LehrerInnenausbildung stattgefunden. Neben der Desintegration der einzelnen Ausbildungsphasen haben sich für die Primarausbildung weitere problematische Effekte ergeben: Die Diskrepanz zwischen der erziehungswissenschaftlichen, inklusive der psychologischen und soziologischen Ausbildung einerseits und der fachdidaktischen, die zum Teil zu einer fachwissenschaftlichen verkommen ist, ist in keinem Lehramt so groß wie in dem der Primarstufe.

Während in den 80er Jahren eine Vielzahl von Planstellen aus der universitären LehrerInnenbildung abgezogen und in Bereiche verschoben wurden, die vordergründig als zukunftssträchtiger deklariert wurden, läßt sich seit Beginn der 90er Jahre, da angesichts steigender Lehramtsstudierendenzahlen freiwerdende Stellen nicht mehr problemlos wegfallen können, ein anderer Trend beobachten: Vakante fachdidaktische Lehrstühle werden in fachwissenschaftliche Lehrstühle umgewidmet.

Ein weiterer prekärer Aspekt in der Primarausbildung muß genannt werden: In keinem der übrigen Lehrrämter klaffen die Entwicklungen in der Schule und in der LehrerInnenausbildung so weit auseinander wie in der Primarstufe. Während der Grundschulunterricht immer stärker durch Integrations- und Reformprozesse charakterisiert ist – ich nenne hier als Stichworte Öffnung von Schule, Projektunterricht, Integration von behinderten und nicht behinderten und von ausländischen und deutschen SchülerInnen, Jungen- und Mädchenförderung usw., wird das Studium immer stärker durch Parzellierung und Ver(fach)wissenschaftlichung geprägt.

3) Die Probleme der PrimarstufenlehrerInnenausbildung ergeben sich jedoch nicht nur durch strukturelle und curriculare Vorgaben, sondern sind zu einem großen Teil auch hausgemacht.

Das Desinteresse von Teilen der etablierten Erziehungswissenschaft an der Schullwirklichkeit, auf die die künftigen LehrerInnen eigentlich vorbereitet werden sollen, trägt zweifellos zur Abwertung der Primarausbildung bei, die ja immer noch – neben der Sonderschulausbildung – am weitesten entfernt von der reinen Fachwissenschaft ist. Die hier skizzierten Tendenzen in der PrimarlehrerInnenausbildung sind meines Erachtens mit dafür verantwortlich, daß der Wissenschaftsrat die Verlagerung der

Primarausbildung an die Fachhochschulen vorschlagen konnte, ohne daß es zu heftigen Protesten seitens der Erziehungswissenschaft gekommen wäre, was nicht bedeutet, daß sich eine Vielzahl von KollegInnen, vor allem diejenigen, die in der Primarausbildung tätig sind, nicht überaus kompetent und kritisch zu den Vorschlägen des Wissenschaftsrates geäußert hätten.

Bei der Kritik der PrimarstufenlehrerInnenausbildung befinden wir uns allerdings in einem Dilemma: Wir kritisieren einerseits die Tendenzen, die durch die Verlagerung der PrimarlehrerInnenausbildung an die Universität verstärkt wurden, nämlich die Angleichung an die gymnasiale Ausbildung, andererseits müssen wir vehement an der universitären Ausbildung festhalten. Ein Ausweg aus diesem Dilemma kann jedoch nicht die Delegation der PrimarstufenlehrerInnenausbildung an Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen sein, sondern nur die Verbesserung innerhalb der universitären Strukturen, die dann auch eine Verbesserung in der Sekundarstufen-I- und -II-Ausbildung nach sich ziehen würde. Die gemeinsame Ausbildung für alle Lehrämter und die Integration in die Universitäten sind notwendige, aber eben nicht hinreichende Bedingungen für die Wissenschaftlichkeit der LehrerInnenausbildung. Die Reform der LehrerInnenausbildung muß jetzt innerhalb der Universitäten in Angriff genommen werden.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Elke Nyssen, Universität Gesamthochschule Essen, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

MANFRED BAYER

Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions

Zu Beginn unseres Symposions möchte ich nach der kritischen Stellungnahme von ELKE NYSSSEN zu den lehramtsbezogenen Vorschlägen des Wissenschaftsrats nunmehr Ihre Aufmerksamkeit auf die perspektivischen Möglichkeiten einer europäischen Dimension in der Lehrerbildung lenken. Denn bei aller berechtigten Kritik an der bildungspolitischen Misere in der Bundesrepublik sollten wir diese im internationalen Kontext sicher unpassenden Empfehlungen nicht überbewerten und auch – in diesem Fall eher hoffnungsvoll – auf die Selbstheilungskräfte unseres förderativen Bildungssystems vertrauen, das diese Empfehlungen bis heute nicht umgesetzt, ja sich nicht einmal ernsthaft damit auseinandergesetzt hat.

Im Einklang mit dem Rahmenthema unseres Kongresses werden wir uns auf diesem Symposion zunächst mit Beiträgen von DAGMAR HÄNSEL, EDITH GLUMPLER und BEATRIX LUMER zu aktuellen Aufgaben- und Problemfeldern der GrundschullehrerInnen in ihren reformbedürftigen Ausbildungs- und beruflichen Sozialisationsprozessen befassen, wobei jeweils eine doppelte Sichtweise zum Tragen kommen soll: sowohl diejenige der Frauenforschung als auch die der Grundschulpädagogik und

Lehrerausbildung. Der im zuletzt genannten Beitrag bereits angesprochene europäische Zusammenhang leitet über zu PETER HEASLIP's Betrachtungen zur europäischen Dimension der Ausbildung für den Anfangsunterricht. Eine bildungspolitische, daher auch Kontroversen und kritische Gegenpositionen austragende Podiumsdiskussion soll unser Symposium beschließen.

Ich will den für den zweiten Tag vorgesehenen Referaten nicht vorgreifen, aber schon heute auf einige Trends und Perspektiven in den Staaten der EU hinweisen, die unsere volle Aufmerksamkeit verdienen und uns sicher bald zur Diskussion herausfordern werden:

Nicht erst mit dem Vertrag von Maastricht über die Gründungsbedingungen für die Europäische Union ist mit den Artikeln 126 und 127 die Voraussetzung dafür geschaffen worden, die »Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung« zu fördern. Schon 1988 hatte die Europäische Kultusministerkonferenz die Einführung der »Europäischen Dimension« im Bildungswesen beschlossen. Bekräftigt wurde diese Intention durch die Empfehlung 1111 der Parlamentarischen Versammlung des Europarats von 1989: »Recommendation on the European Dimension of Education«.

Für die Lehrerbildung folgten daraus eine Reihe von wichtigen Sommeruniversitäten, wie z.B. die im Oktober 1990 in Frascati durchgeführte zum Thema »Europäische Dimension in der Lehrerbildung: Multikulturalität, Austausch, Europäische Bürgerrechte und Umwelterziehung«. Darüber hinaus widmete die Association for Teacher Education in Europe (ATEE) einige ihrer letzten Jahrestagungen den aktuellen Problemfeldern europäischer Lehrerbildung, wie z.B.: »Teacher Education and the Universities« (1991), »Educational Research and Teacher Education in Europe« (1992). Schließlich wurde im Herbst 1993 ein Symposium zur Einführung der Europäischen Dimension in die Lehrerbildung durchgeführt, auf dem die bisher vorliegenden Arbeitsergebnisse und Aktivitäten des 1989 während der ersten europäischen Sommeruniversität in Nijmegen gegründeten Netzwerks »Réseau d'institution de formation« (R.I.F.) veröffentlicht wurden. Auf diesem pragmatischen Wege fanden die ersten europäischen Vergleichsstudien zur Feststellung unterschiedlicher Ausbildungsstrukturen der Lehrerinnen und Lehrer in curricularer, institutioneller und organisatorischer Hinsicht statt.

Vielleicht werden Sie jetzt fragen, was diese Zukunftsperspektiven auf europäischer Ebene mit der Thematik unseres Symposions zu tun haben? Abgesehen von der eindrucksvollen europäischen Vielfalt der Lehrerbildung, deren Bedeutung für die künftige Gestaltung multikultureller Beziehungen in den einzelnen Regionen und Gemeinwesen Europas heute unbestritten ist, erscheint mir eine Feststellung aus dem Evaluationsbericht der Universität von Nantes vom November 1993 für uns von besonderem Interesse zu sein: Nahezu 50% der im Netzwerk des R.I.F. zusammenarbeitenden Dozenten in der Lehrerbildung sind mit der Ausbildung von PrimarstufenlehrerInnen beschäftigt. Hat das keine Signalwirkung für die künftige Kooperation auf diesem Gebiet sowie zur europaweiten Anerkennung wissenschaftlicher Standards für diese noch immer benachteiligte pädagogische Berufsgruppe?

Diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unseres Symposions, die sich für weitere Auskünfte und Ergebnisse der schon existierenden europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Lehrerbildung interessieren, lade ich hiermit zu dem von

der Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung auf ihrer Sitzung am Abend des 15. März stattfindenden Vortrag unseres Kollegen CHRISTOPH KODRON vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Frankfurt a.M.) ein, der über das Thema sprechen wird: »Die Europäische Dimension in der Lehrerbildung. Erfahrungen und Schlüsse aus dreijähriger Netzwerkarbeit«.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Universität – GH – Duisburg, Fachbereich 2, Lotharstr. 65, 47048 Duisburg

DAGMAR HÄNSEL

Primarlehrrausbildung und -beruf als weibliche Karriere

Meine Analyse ordnet sich in den Zusammenhang der Lebenslaufforschung und der Frauenforschung ein. Sie stellt den Versuch dar, im Begriff der weiblichen Karriere den Ansatz der Lebenslauf- und Biographieforschung mit dem Ansatz der Frauenforschung zu verbinden. Karrieren werden in der Lebenslaufforschung als Verlaufsmuster im beruflichen, familiären und gesellschaftlichen Bereich verstanden, die dem Lebenslauf von Einzelpersonen Struktur und Stufenfolge verleihen. Männliche und weibliche Karrieren werden hier durch ihr unterschiedliches Verlaufsmuster unterschieden. Die Frauenforschung läßt die weibliche Karriere dagegen nicht nur als von der männlichen Karriere abweichendes Verlaufsmuster, sondern auch als geschlechtliche Konstruktion sichtbar werden. Frauenforscherinnen haben im Rahmen der Übergangs-, der Berufsbildungs- und der Berufsforschung die geschlechtersegregierte Struktur des Ausbildungs- und Berufsbereichs deutlich gemacht und gezeigt, daß und wie Frauen mit Beginn der Berufsausbildung in diese Struktur eingefädelt und dort auf bestimmte Bereiche beschränkt werden. Damit lassen sich nicht nur Karrieren von Frauen, sondern auch für Frauen identifizieren.

Meine Analyse setzt sich kritisch mit der Vorstellung auseinander, der Lehrerberuf sei ein Frauenberuf in dem Sinne, daß er zunehmend von Frauen ausgeübt werde. Diese Vorstellung liegt nicht nur der Diskussion um die Feminisierung des Lehrerberufs zugrunde, sondern gehört auch zu den Grundüberzeugungen der Lehrerberufsforschung. Meine zentrale These besagt dagegen, daß der Lehrerausbildungs- und -berufsbereich eine geschlechtersegregierte Struktur aufweist und daß die Frauen dort jeweils auf den formal geringerwertigen Bereich verwiesen werden. Die zweigeteilte geschlechtersegregierte Struktur, so meine These weiter, hat sich im Verlauf dieses Jahrhunderts in unterschiedlichen Erscheinungsformen entfaltet und bleibt als solche heute weitgehend verborgen.

Zum Beleg meiner These wähle ich ein historisch und sekundäranalytisch angelegtes Verfahren. Ich betrachte drei historische Etappen der Lehrerausbildungs- und

Berufsentwicklung, und zwar den Beginn dieses Jahrhunderts, den Beginn der 60er Jahre und den Beginn der 90er Jahre. Ich lasse dabei einerseits die geschlechtersegregierte Struktur des Lehrerausbildungs- und -berufsbereichs in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen sichtbar werden, andererseits verdeutliche ich die spezifische Konstruktion der Lehrerinnenkarriere. Ich zeige in diesem Zusammenhang, daß die Schnittnlinie, die den Ausbildungs- und Berufsbereich teilt, in diesen Etappen jeweils neu gelegt und die erfolgte Zweiteilung bildungstheoretisch je anders begründet worden ist. Während als Schnittnlinie zu Beginn dieses Jahrhunderts die formelle Trennung zwischen den Geschlechtern verläuft und die geschlechtssegregierte Struktur so als solche erkennbar bleibt, wird sie zu Beginn der 60er Jahre hinter der Trennung von Volksschule und höherer Schule und zu Beginn der 90er Jahre hinter der Trennung von Primarbereich und Sekundarbereich verborgen. Meine Analyse der Lehrerinnenkarriere im historischen Längsschnitt stützt sich neben Berufsbiographien auf vorliegende empirische LehrerInnenuntersuchungen der 60er und 90er Jahre und wertet diese unter gemeinsamen Fragestellungen aus. Als Ergebnis meiner Analyse kann ich die Vorstellung, der Lehrerberuf sei ein Frauenberuf, und die mit ihr verknüpfte Kritik an den Lehrerinnen widerlegen und die Konstruktion der Lehrerinnenkarriere verdeutlichen. Ich kann darüber hinaus zeigen, daß neben der Geschlechtersegregation des Ausbildungs- und Berufsbereichs innerhalb dieser Bereiche auch Segmentierungen hinsichtlich der Schulformen und Schulstufen und damit auch sozialständische Trennungen bedeutsam sind und daß die Lehrerinnen darüber hinaus durch ihren »privaten« Status als Verheiratete und Unverheiratete bzw. Mütter und Nichtmütter in weitere Teilgruppen segmentiert werden. Die historische Längsschnittbetrachtung mündet in der Einsicht, daß die Lehrerinnen von der Abschaffung der Mädchenschule ebensowenig profitiert haben wie die Mädchen und daß mit der Abschaffung des Lehrerinnenseminars für die Lehrerinnen auch ein die Grenzen der Schulformen und -stufen tendenziell überwindender Ausbildungszusammenhang verloren gegangen ist.

Die Analyse läßt neben der geschlechtersegregierten Struktur des Lehrerausbildungs- und -berufsbereichs in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen das spezifische Konstruktionsmuster der Lehrerinnenkarriere sichtbar werden, das durch die Verschränkung von privatem Lebens- und Berufsbereich und durch die Überwindung jener Verengungen gekennzeichnet ist, die mit der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern in der bürgerlichen Gesellschaft entstehen. Die weibliche Karrierekonstruktion erweist sich insgesamt als Teil einer ungleichwertigen Struktur und zugleich als andersartige und produktive Konstruktion, die sich für die Weiterentwicklung der Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum als höchst bedeutsam erweist. Die Konzentration der Lehrerinnen in bestimmten Schulbereichen, etwa in der nichtöffentlichen Mädchenschule zu Beginn dieses Jahrhunderts oder in der Grundschule heute, ist deshalb nicht zufällig mit der Entwicklung eines pädagogisch besonders anregenden Schulklimas einhergegangen.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Dagmar Hänsel, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin

Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung

Ausgangshypothese dieses Beitrags war, daß die Fachhochschulempfehlung des Deutschen Wissenschaftsrates für die länderspezifischen Studiengänge des Lehramts an Grundschulen und die daran anschließende Diskussion auch durch die divergenten Qualifikationsprofile der vormaligen Unterstufenlehrerinnen in den neuen Bundesländern und der Grundschullehrerinnen in den alten Bundesländern motiviert wurde. Es wurden daher zunächst die unterschiedlichen Ausbildungstraditionen referiert, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg in DDR und BRD für den Primarbereich nachweisen lassen, und anschließend auf die Ausbildungsreform nach der deutschen Vereinigung eingegangen. Die vorgelegten Arbeitsergebnisse bezogen sich auf drei Ebenen der Datenerhebung und -analyse: a) auf biographische Interviews mit Lehrerinnen, die in der SBZ und in der DDR ausgebildet wurden; b) auf Intensiv-Interviews mit sogenannten Anschluß-Studierenden der TU Dresden, die eine Fachschulausbildung an einem Institut für Lehrerbildung der DDR begonnen oder abgeschlossen haben; c) auf die Sekundäranalyse von Untersuchungen zur LehrerInnenbildung der DDR.

Die Ausbildung von Lehrkräften für die Unterstufe

Mit der Begründung Pädagogischer Fakultäten an den Universitäten der SBZ, an denen das Fach »Didaktik der Unterstufe«, vergleichbar den heutigen Fächern Grundschuldidaktik oder Grundschulpädagogik in einem einphasigen Studiengang gewählt werden konnte, sollte nach dem 2. Weltkrieg die Forderung nach akademischer Qualifikation für alle Lehrerinnen der »demokratischen Einheitsschule« verwirklicht werden (vgl. SCHULZ/THIEM 1993, 4f.). Der Lehrermangel der Nachkriegszeit förderte jedoch die Entwicklung außeruniversitärer Qualifikations-Systeme – zunächst über Kurzlehrgänge und Fernstudienangebote für die sogenannten Neulehrer. Eine unserer Explorandinnen beschrieb die gezielte Abwehr akademischer Qualifikation und Studienaspiration, die sie als Neulehrerin erlebte:

»Nach Kriegsende war die Schule erst mal zusammengebrochen. Die Schulen waren fast alle zerbombt. ... Aber noch im Mai 1945 kam dann der Aufruf: Die Schule wird gebraucht! Aber die Lehrer sollten möglichst aus der Arbeiterklasse kommen und dann in der Schule die Lehre der Arbeiterklasse weitergeben. Weil ich noch Schülerin war und noch kein Abitur hatte, gehörte ich noch zur Arbeiterklasse. Wir hatten dann [im Juli 1945] 14 Tage lang Prüfungen, die für mich als Oberschülerin sehr leicht waren, ... und im August 1945 kam dann der Bescheid, daß es losging. Ich war damals 17. 1946 hörte ich dann, daß eine Abiturklasse aufgemacht wird. Da wollte ich mitmachen. Ich wollte das Abitur haben und studieren und

einen Abschluß haben. Mein Schulleiter sagte aber, dann gehörst Du zur Intelligenz, dann können wir dich nicht weiterbeschäftigen.« (Frau E., geb. 1932).

In den 50er Jahren wurde institutionell festgeschrieben, daß sich auch in der Einheitschule der DDR die Lehrkräfte weiterhin nach schulischer Vorbildung, Ausbildungsniveau und Ausbildungsdauer unterscheiden würden: Lehrkräfte »für die unteren Klassen« wurden zusammen mit den FreundschaftspionierleiterInnen an Fachschulen, den Instituten für Lehrerbildung (IfL) ausgebildet. Fachlehrerinnen bzw. Diplomlehrerinnen der Klassenstufen 5 bis 12 studierten dagegen an Hochschulen und Universitäten. Die Spezialisierung der Ausbildung von Lehrkräften für die Unterstufe wurde somit in der DDR früher und systematischer vollzogen als in der BRD, wo erst mit der Bildungsreform der späten 60er Jahre ein eigenständiges Qualifikationsprofil für Primarstufenlehrkräfte gefordert und entwickelt wurde. In der BRD blieb das Abitur bzw. die Hochschulreife Eingangsvoraussetzung für das Studium des Lehramts an Grundschulen. Der Zugang zu den Fachschulen der DDR war dagegen sowohl für Kindergärtnerinnen und Horterzieherinnen als auch für Unterstufenlehrerinnen mit mittleren Bildungsabschlüssen möglich. Damit wurden bereits vor der deutschen Vereinigung Unterschiede von Sozialstatus und professionellen Schneidungen des Primarlehrberufs in den alten und neuen Bundesländern begründet, die sich bis heute in der unterschiedlichen Besoldung der Lehrkräfte in Ost und West niederschlagen.

Die Trennung zwischen der wissenschaftlichen Qualifikation von Diplomlehrerinnen und einer Fachschulausbildung für Unterstufenlehrerinnen wurde bis zum Ende der DDR durchgehalten. GUDRUN SCHULZ und WOLFGANG THIEM faßten in einem Gutachten für den Vorstand der DGfE ihre Erfahrungen mit der Wissenschaftsdistanz der Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung zusammen:

»Die Schwerpunkte der Ausbildung auf den IfL lagen im didaktischen, methodischen und fachlichen Bereich. Eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung in einem oder in zwei Fächern war sowohl vom Fachschulcharakter her wie von der Ausbildungszeit und dem Bestand der Lehrenden nicht möglich. Diese Einsicht setzte sich leider erst spät im Denken der Verantwortlichen durch. Hinzu kamen ›verschulte‹ Lehrformen, wie feststehende Seminargruppen, ähnlich einer Klasse, festgelegte Unterrichtsstunden und -tage, vorrangig frontale Unterrichtsgestaltung und anderes« (1994, S. 8).

Der Übergang zu den universitären Primarstufenstudiengängen nach der deutschen Vereinigung

Der Fachschulcharakter der Unterstufenausbildung wurde nach der Einführung der universitären Primarstufenstudiengänge auf zwei Ebenen in die Universitäten der neuen Bundesländer importiert: Zum einen durch ehemalige Lehrkräfte der Institute für Lehrerbildung, die als wissenschaftliche MitarbeiterInnen in die Grundschul-Lehrstühle und -Institute der Universitäten übernommen wurden (vgl. HACKER/ROSIN 1994, S. 51), zum anderen durch Studierende, die mit vorgeprägten Lernstilen und Studierenerwartungen aus den Fachschulen in die universitären Studiengänge wechselten und auf die ungewohnten Lehrangebote und Studienstrukturen zum Teil mit Verunsicherung und Abwehr reagierten:

»Man kann sich nirgends so richtig orientieren. Wir sind an die Hochschule gekommen, und es lag noch gar kein Studienplan für uns vor. ... Früher fand ich das besser als jetzt. Weil man da wirklich gesehen hat: Wie plane ich eine Stunde, wie setze ich sie um, wie kann ich mit verschiedenen Situationen fertigwerden. An der TU bleibt alles mehr im wissenschaftlichen Bereich.« (Anschluß-Studentin IfL/TU, 21 Jahre)

»Wenn man da in einem Seminar mit Gymnasial- und Mittelschullehrern zusammensitzt, merkt man nicht mehr, daß man Grundschullehrer wird.« (Anschlußstudentin IfL/TU, 21 Jahre)

Noch ist der Reformprozeß an den Universitäten der neuen Bundesländer nicht abgeschlossen. Die Diskussion um den Wissenschaftscharakter und die Praxisdistanz universitärer Primarstufenausbildung ist jedoch bereits in vollem Gange und trifft auf eine – in vielen Bereichen berechnete – Kritik der universitären Studiengänge der alten Bundesländer. Die Professionsnähe der Ausbildung in den DDR-Fachschulen gerät in diesem Zusammenhang zum nostalgischen Qualitätsargument, das gegen die Ausbildung von Grundschullehrerinnen an Universitäten verwendet werden kann.

Als problematisch erweist sich gegenwärtig die Gleichzeitigkeit von Reformprozessen in den alten und den neuen Bundesländern: Die Korrektur von Fehlentwicklungen, die nach rund zwei Jahrzehnten universitärer PrimarlehrerInnenbildung deutlich werden, ist vorrangige Aufgabe der alten Bundesländer, die systemimmanent gelöst werden muß. Vergleichbare Fehlentwicklungen beim Neuaufbau universitärer Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen zu vermeiden und sich gleichzeitig von den Einschränkungen der »Meisterlehre« der Fachschulen zu befreien, ist Aufgabe der neuen Bundesländer. Die Fachhochschulempfehlung des Wissenschaftsrats mag in dieser Situation pädagogischen Laien als ein Kompromiß erscheinen, der geeignet ist, die theoretischen und berufspraktischen Ausbildungsanforderungen eines Stufenlehramts zusammenzuführen und die Einstufungs- und Besoldungsdifferenzen zu nivellieren, die sich aus dem unterschiedlichen Qualifikationsniveau der Primarstufenlehrerinnen in den alten und der früheren Unterstufenlehrerinnen in den neuen Bundesländern ergeben. Mit einer solchen Ausbildungsreform würde die BRD jedoch nicht nur ein Lehramt von der konvergenten Professionsentwicklung der schulbezogenen Lehrberufe abkoppeln, die sich seit den 70er Jahren abzeichnet, sondern sich auch konträr zu den Reformen der europäischen Nachbarländer verhalten, in denen die Primarausbildung der Ausbildung für den Sekundarbereich angeglichen bzw. erst jetzt auf Hochschulebene verlagert wird.

Literatur

- FISCHER, A.: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt 1992.
- HACKER, H./ROSIN, H.: Situationsbild Lehrerbildung nach der Wende. In: Grundschule 4/1994.
- SCHULZ, G./THIEM, W.: Zur Entwicklung der Grundschullehrerbildung in den neuen Bundesländern. Potsdam 1994 (unv. Man.).

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Edith Glumpler, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund

Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschullehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung

In den Ländern der europäischen Union gibt es eine Vielzahl gemeinsamer Tendenzen im Bereich der Grundbildung, die sich mit den Begriffen Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben für GrundschullehrerInnen in Europa beschreiben lassen. Unter dem Aspekt der Integration geht es unter anderem um die gemeinsame Erziehung einheimischer und ausländischer Kinder, die Koedukation von Mädchen und Jungen, die Integration jüngerer und älterer Kinder in der Grundschule und die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Mit dem Begriff der Kooperation lassen sich Tätigkeiten im Bereich der Öffnung von Schule, im Rahmen fächerübergreifenden Unterrichts, innerhalb von Schulentwicklungsprozessen und des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schüler und Schülerinnen zusammenfassen. Angesichts der skizzierten Aufgabenfelder und der damit verbundenen Konsequenzen für Schule und Unterricht stellt sich die Frage, wie die LehrerInnenausbildung in Europa auf die Realität einer Grundschule von heute und morgen vorbereitet. Europaweit gilt, daß die Ausbildungsgänge für den Grundbildungsbereich seit einigen Jahren einer Revision unterzogen werden beziehungsweise es zu völlig neuen Formen der PrimarlehrerInnenausbildung kommt. Dabei zeichnen sich international folgende Trends und Perspektiven ab:

Mit der Verlängerung der Studiendauer und der Änderung der Prüfungs- und Studienordnungen wird in den meisten Ländern die Primarlehrerausbildung an die Ausbildung für den Sekundarbereich angeglichen. Es handelt sich in der Regel um drei- beziehungsweise vierjährige einphasige berufsqualifizierende Studiengänge. Die zweiphasige LehrerInnenbildung, wie wir sie in der Bundesrepublik kennen, gilt europaweit eher als Ausnahme.

In einigen Ländern ist eine eindeutige Entwicklung zur Etablierung der PrimarlehrerInnenausbildung als einem Hochschulstudiengang zu verzeichnen. So sind beispielsweise in Frankreich sogenannte Universitätsinstitute für die LehrerInnenbildung geschaffen worden, die in enger Anbindung an eine oder mehrere Universitäten die grundständige staatliche Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und die erziehungswissenschaftliche Forschung koordinieren und sich an diesen beteiligen. Diese Regelung stellt in den Augen französischer Fachleute »nicht nur eine Reform dar, sondern eine wahre Revolution, einen totalen Bruch mit der langen Tradition der Lehrerausbildung in Frankreich« (DELÉTANG 1990), die bezogen auf die Grundschullehrerausbildung seit mehr als 100 Jahren an der Ecole Normale berufsfeldbezogen und dezentral in kleinen Einheiten realisiert wurde. Vergleichbare Entwicklungen gelten auch für Spanien, Italien, Griechenland, Finnland, Irland, England und Norwegen. In diesem Zusammenhang mutet es geradezu grotesk an, daß ausgerechnet in Deutschland, das lange Zeit als europäischer Vorreiter einer universitären PrimarlehrerInnen-

ausbildung galt, der Wissenschaftsrat in seinen Thesen zur Hochschulpolitik vom Januar 1993 empfiehlt, die Fachhochschulen auszubauen und die Universitäten von der großen Zahl künftiger Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen zu entlasten.

Die allmähliche Anpassung der PrimarlehrerInnenausbildung an die Ausbildung für den Sekundarbereich führt in nahezu allen Ländern zu einer deutlichen Überbetonung der fachwissenschaftlichen Ausbildung und – bezogen auf die Erziehungswissenschaft – zu einer Zersplitterung in Teildisziplinen. Die fachpraktische berufsfeldbezogene Ausbildung kommt deutlich zu kurz oder wird – wie in Deutschland – nahezu ganz auf die zweite Ausbildungsphase verlagert, die wiederum wenig oder gar nicht mit der Erstausbildung verzahnt ist.

In vielen Ländern besteht eine deutliche Tendenz zur Integration der vorhandenen getrennten Ausbildungen für ErzieherInnen im Vorschulbereich mit der PrimarlehrerInnenausbildung. Mit der Fusion von Vorschule und Grundschule und der entsprechenden Integration der Ausbildungsgänge haben die Niederlande bereits Anfang der 80er Jahre hier eine Vorreiterrolle eingenommen. In Belgien, Frankreich, Finnland, Schweden und Griechenland zeichnen sich jedoch ähnliche Entwicklungen ab. In diesem Zusammenhang ist auch die Skepsis derer ernstzunehmen, die befürchten, daß durch die Verwissenschaftlichung der LehrerInnenausbildung und die Integration der Vor- und Primarlehrerausbildung die Problematik der jungen Schulkinder zu sehr vernachlässigt werden könnte.

Bezogen auf das eingangs skizzierte Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz gehe ich exemplarisch auf die gemeinsame Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten ein, da dieser Bereich nach meiner Auffassung unter den Aspekten Integration und Kooperation die weitreichendsten Konsequenzen für die LehrerInnenbildung hat und zudem im europäischen Vergleich bisher am besten erforscht ist.

Integration und Kooperation sind nicht durch bloße Addition professioneller Kompetenzen zu erreichen. Sie verlangen vielmehr neue, andere Fähigkeiten und Fertigkeiten von PädagogInnen, Veränderungen der Einstellungen hinsichtlich der Sichtweise des Kindes, von Behinderung, zu Fragen der Definition von Leistung, aber auch zur eigenen Person und zur Funktion der LehrerInnenrolle. Integration erfordert also Maßnahmen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die in gleicher Weise auf die didaktischen, methodischen und therapeutischen Anforderungen sowie auf das gleichberechtigte team-teaching im integrativen Unterricht und auf Beratung und Kooperation vorbereiten. In den verschiedenen europäischen Ländern wirken sich die unterschiedlichen Grundauffassungen bezüglich der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder auch auf die Gestaltung der LehrerInnenbildung aus. Wo die schulische Integration im Vordergrund steht, baut die Ausbildung für den Unterricht Behinderter auf der Qualifikation für das Lehramt an Regelschulen auf. Beispiele sind hier Dänemark, Schweden, Italien, England, Irland, Niederlande. Bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland muß bedacht werden, daß – wie wohl in keinem anderen Land – die Entwicklung der Sonderpädagogik, die Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens, die Professionalisierung der LehrerInnen an Sonderschulen und die wissenschaftliche Ausweisung der Sonderpädagogik sehr eng miteinander verknüpft sind. In ihrer Wechselwirkung haben sich die einzelnen Bereiche stabilisiert. Innovationen werden dadurch mitunter erschwert oder gar verhindert. Die

traditionell getrennten grundständigen Ausbildungen von LehrerInnen an allgemeinen Schulen einerseits und SonderschullehrerInnen andererseits, die die Struktur unseres vielgliedrigen Schulsystems widerspiegeln, stehen der Realisierung schulischer Integration und der Kooperation von PädagogInnen im Wege. Studien zur LehrerInnenausbildung haben – bezogen auf Deutschland wie auch auf andere Staaten – deutlich gemacht, daß grundlegende Veränderungen von Studiengängen, wenn überhaupt, sich nur in lang andauernden Prozessen vollziehen. Besondere Bedeutung kommt daher zunächst der Fort- und Weiterbildung von Pädagogen zu, die zudem wesentlich schneller eine Anpassung der Qualifikationen an Veränderungen im Berufsfeld und Berufsbild ermöglicht.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Beatrix Lumer, Universität – Gesamthochschule – Essen, Fachbereich 2, Universitätsstr. 12, 45117 Essen

MANFRED BAYER

Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema

»Die europäische Dimension der Ausbildung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«

Im Einvernehmen mit dem Referenten werde ich die von ihm selbst als wichtig markierten Aussagen seines auf Englisch gehaltenen Vortrages hier in der gebotenen Kürze darstellen und einige Aufzeichnungen aus der Diskussion anfügen.

Die Forschergruppe, von der hier die Rede ist, ist 1991 als »Early Years Working Group« im Rahmen der Association for Teacher Education in Europe (ATEE) ins Leben gerufen worden, um ein europäisches Kompendium für die Ausbildungsgänge von Elementar- und Primarschulpädagogen für die Altersgruppe der drei- bis achtjährigen Kinder zu erstellen. Erkenntnisleitendes Interesse war es, mit den erhobenen Daten eine wichtige Voraussetzung für künftige vergleichende Forschungsvorhaben zu schaffen und zugleich grundlegende Informationen für eine länderübergreifende Kooperation und mobilitätsfördernde Austauschprogramme im Sinne einer gemeinsamen Förderung der europäischen Dimension bereitzustellen. Die ursprünglich in elf Staaten der EU erhobenen Daten enthalten hauptsächlich Angaben über:

- die Struktur des jeweiligen Bildungssystems,
- Begriffserklärungen für die internationale Kommunikation,
- gegenwärtige Veränderungen und innovative Trends,
- zuständige Ausbildungseinrichtungen, Ministerien, etc.,
- unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Ausbildungsgänge für dieses pädagogische Personal,

- den mit dieser Ausbildung erreichten Status,
- die Leistungsanforderungen im Ausbildungsgang,
- die Ausbildungsinhalte (Curricula).

Obwohl die Untersuchung zunächst nur als Datenbank angelegt war, lassen sich aus den Vergleichen einzelner Kriterien signifikante Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in der PrimarstufenlehrerInnen-Ausbildung der einzelnen europäischen Länder erkennen. PETER HEASLIP faßt die von ihm für wichtig gehaltenen Schlüsselprobleme, die sich bei ersten Vergleichsanalysen ergaben, in vier – insbesondere im Hinblick auf die künftige europäische Entwicklung auf dieser Bildungsstufe maßgebliche – Aussagen zusammen:

1. The Management of Change: Management fundamentaler Veränderungen

Hierzu wurde festgestellt, daß die gefaßten Beschlüsse der EU ebenso wie die tiefgreifende politische Umbruchsituation in Mittel- und Osteuropa in den meisten Ländern zu ähnlichen Schlüsselproblemen im Bildungssystem führen. Das trifft auf den ansteigenden Bildungsbedarf und entsprechende Investitionen ebenso zu wie auf die Notwendigkeit, eine ständige Evaluierung und Revision der schulischen Curricula im Einklang mit den europäischen Partnerstaaten durchzuführen, sowohl im Primar- wie im weiterführenden Sekundarschulbereich. Darüber hinaus ergibt sich fast überall eine Verstärkung der elterlichen Beteiligungsrechte, insbesondere in den Primarstufen der Bildungssysteme.

Eine obligatorische öffentliche Versorgung mit flächendeckenden vorschulischen Bildungsangeboten wiederum führt nur in einigen Ländern, wie z.B. Frankreich, Spanien und Schweden, zu einer spezifischen, qualitativ verbesserten LehrerInnen-Ausbildung für diesen Bereich, während in anderen Ländern, wie z.B. der Bundesrepublik Deutschland, Irland und dem Vereinigten Königreich (GB), die Vorschulerziehung sowohl kommunalen als auch freien und kirchlichen Trägern überlassen wird. Doch ist, nach HEASLIP, inzwischen die Versorgung mit Vorschuleinrichtungen in allen Ländern zur politischen Frage ersten Ranges geworden – in Zusammenhang mit der europaweit erhobenen Forderung nach gleichen Bildungschancen für Mädchen und Jungen, für EU-In- und Ausländer, etc..

2. The Status of Early Years Education: Zum Status der Vor- und Grundschulbildung und ihres Personals

Noch immer verharret der Sozialstatus dieser pädagogischen Berufsgruppe überall in Europa auf relativ niedrigem Niveau, in Analogie zu der landläufigen Annahme und übereinstimmenden historischen Tradition, »daß die Bildungsarbeit mit Kindern (dieser Altersgruppe) intellektuell als weniger anspruchsvoll gilt als die gleiche Tätigkeit mit älteren Schülern.« HEASLIP identifizierte hierfür folgende Gründe:

- Neben der geringeren Bezahlung für diese Berufsgruppe bestehen nur geringe berufliche Aufstiegschancen;

- Es wird allgemein angenommen, daß diese Tätigkeit keine qualifizierte »Arbeit« sei.
- Die in den meisten europäischen Ländern übliche geringe Ausbildungsqualität für LehrerInnen und ErzieherInnen dieser Bildungsstufe wirkt sich negativ auf deren Status aus.

3. Changing Course Requirements: Veränderung der Leistungsanforderungen im Ausbildungsgang

In allen untersuchten Ländern, vor allem aber in Frankreich, Italien und Spanien, wird eine zunehmende Anhebung der Leistungsanforderungen konstatiert. Diese Tendenz wird als Reaktion auf den steigenden Bedarf auf dem Arbeitsmarkt an qualifizierten LehrerInnen und ErzieherInnen für die Vor- und Grundschulausbildung gesehen. HEASLIP betonte, daß diese wechselseitige Abhängigkeit auch bei nachlassender Nachfrage zur Absenkung der Leistungsanforderungen und damit zur Statusminderung führen könne, wie die Beispiele von Schweden und dem Vereinigten Königreich (GB) erst kürzlich gezeigt haben.

4. Content of Courses: Ausbildungsinhalte – Curriculum

Sowohl zwischen den europäischen Ländern als auch jeweils in den Ländern selbst variieren die Ausbildungsgänge und Curricula beträchtlich: Auch wenn alle zumindest ein Hochschulstudium unterschiedlicher Dauer und Phasen eigener Unterrichtspraxis vorsehen, bleiben die spezifischen Inhalte, Gestaltungs- und Organisationsprinzipien doch weitgehend der jeweiligen Institution bzw. der Landesregierung überlassen.

Da außer Irland alle europäischen Länder allgemein verbindliche Prüfungsordnungen mit festgelegten Inhalten vorsehen – das gilt für die Bundesrepublik mit der Einschränkung, daß diese Funktion von den Bundesländern wahrgenommen wird – stießen die britischen Forscher auf ein bemerkenswertes Phänomen: Neben den allgemein gültigen Studienkomponenten fachlicher und didaktisch-methodischer Art für die spezifische Altersstufe enthalten die meisten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen jeweils bestimmte normative Vorgaben und Zielsetzungen, die deutlich die jeweiligen soziokulturellen, ökonomischen und politischen Verhältnisse wie auch die ethischen Werte in den betreffenden Ländern widerspiegeln. Daraus läßt sich zweifellos – wie HEASLIP ausführte – auch folgern, »welches Bild von Kindheit in der betreffenden Gesellschaft den Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden soll«.

HEASLIP's Schlußbemerkungen galten den »Schlüsselproblemen« dieser Bildungsstufe unter dem Aspekt der ausgewerteten Daten: Er bemängelte, daß eine Reihe von Ländern die erkannten Probleme in der Vor- und Grundschulausbildung allenfalls mit quantitativen Maßnahmen zu lösen versuchten, obwohl qualitative Verbesserungen in diesem Bildungsbereich notwendig wären. Als Mitautor dieses Forschungsberichts legte er abschließend größten Wert auf folgende Feststellung:

»Die vorgelegten Ergebnisse dürften in den von mangelndem Nachwuchs und steigender Nachfrage nach PrimarstufenlehrerInnen und ErzieherInnen betroffenen Ländern nicht gegen die Intentionen der Forscher dazu mißbraucht werden, die qualitativen Leistungsan-

forderungen im Hochschulstudium für diesen Bildungsbereich auf ein niedrigeres Niveau zu senken und dadurch die steigende Nachfrage mit minderqualifiziertem Personal zu stillen!«

Diese Forderung fand sowohl in der anschließenden Diskussion als auch im bildungspolitischen Podiumsgespräch dieses Symposions einhellige Zustimmung. In diesem Zusammenhang wies PETER HEASLIP auf die 1993 erfolgreich verlaufene Kampagne in England hin, wo der Staat von allen einschlägigen Berufsgruppen – und von engagierten Eltern und Abgeordneten benachteiligter Regionen – an der Durchführung solcher Maßnahmen zur Dequalifizierung des Lehrpersonals erfolgreich gehindert werden konnte.

Anschrift des Referenten:

Peter Heaslip emigriert 1994 nach Neuseeland. Er ist zu erreichen über Prof. Dr. Manfred Bayer, Universität – GH – Duisburg, Lotharstr. 65, 47048 Duisburg.

JOHANNES WILDT

Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule

TeilnehmerInnen: Prof. Dr. M. BAYER, Universität-GH Duisburg, Prof. Dr. D. HÄNSEL, Universität Bielefeld, Dipl.-Soz. Chr. KODRON, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Prof. Dr. H.-J. KOTTMANN, Rektor der Fachhochschule Dortmund, Fachhochschulrektorenkonferenz, Akad.-Dir. W. THOMANN, Wissenschaftsministerium Brandenburg, Moderation: Dr. J. Wildt (Berichterstatter)

1. Anlaß, Hintergrund und Vorfeld der Diskussion

Im Januar 1993 veröffentlichte der Wissenschaftsrat 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In diesen Thesen, die unter anderem den breiten hochschulpolitischen Konsens über den Ausbau der Fachhochschulen zum Ausdruck brachten, finden sich auch Passagen zur Lehrerausbildung für Berufsschule und Primarstufe. Diese Lehramtsstudiengänge werden neben Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik, Dolmetscher- und Übersetzerausbildung als Beispiele für Studiengänge genannt, »die nach Zielsetzung und Ausgestaltung dem Profil von Fachhochschulstudiengängen entsprechen«¹. Der Wissenschaftsrat schlägt die Verlagerung solcher Studiengänge an Fachhochschulen, ersatzweise auch die Kooperation zwischen Universitäten und Fachhochschulen unter Einschrän-

1 Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Diss. 1001/93 vom 22.1.1993, S. 41.

kung der Ausbildung an den Universitäten vor, »um Ressourcen für den Auf- und Ausbau entsprechender Fachhochschulstudiengänge zu gewinnen«². Als letzte Option bleibe übrig, diese Studiengänge an Universitäten denen an Fachhochschulen anzupassen. Dies hätte Folgen für »Personalstruktur, Anteil der Lehrbeauftragten, Personalrekrutierung, Lehrdeputate, Studienzeiten sowie Praxissemester«³.

Da diese Thesen die Entwicklung der Primarstufenausbildung als integrierter Bestandteil einer wissenschaftlichen Lehrerbildung umkehren⁴ – eine Entwicklung, die der Wissenschaftsrat in früheren Gutachten selbst gefördert hatte – gaben sie mit den Anstoß dafür, auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften ein Symposium zur PrimarstufenlehrerInnenausbildung zu veranstalten und sie explizit zum Gegenstand einer Podiumsdiskussion zu machen.

Um so bedauerlicher wenngleich symptomatisch erscheint allerdings das Fehlen des Wissenschaftsrats auf der Podiumsdiskussion. Der ehemalige Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Prof. Dr. NEUWEILER, hatte seine Teilnahme im Januar abgesagt. Nachdem aus hier nicht zu diskutierenden Gründen seine Wiederwahl ausgeblieben war, fand sich im Wissenschaftsrat, weder in der Kommission noch in der Geschäftsstelle, eine sachkompetente Vertretung. Allein dieses Faktum läßt sich schon als Indiz für die eigenartige Diskussionslage interpretieren, die nach der Veröffentlichung der Thesen eintrat. Außer wenigen Zurückweisungen, unter anderem dem »schärfsten Einspruch«⁵ des Arbeitskreises Grundschule und einer Distanzierung aufs »Entschiedenste«⁶ seitens der DGfE sowie einem kurzen Aufflackern in den Spalten der Leserbriefe blieb die Diskussion unterhalb der Schwelle öffentlicher Wahrnehmbarkeit. Ist das Thema damit von der Tagesordnung? Die VeranstalterInnen des Symposiums waren nicht der Meinung.

Die sachkundige Beteiligung von Herrn THOMANN aus dem Wissenschaftsministerium in Brandenburg, dort für Lehrerbildung zuständig, von Universitätsseite Frau HÄNSEL und Herr BAYER sowie – um miteinander und nicht nur übereinander zu reden – Herrn KOTTMANN, dem Rektor der Fachhochschule Dortmund und Mitglied der Fachhochschulenrektorenkonferenz, und schließlich des Experten für Europäische Lehrerbildung Herrn KODRON, verbürgten für eine kompetente, vielschichtige Auseinandersetzung, auch ohne Beteiligung des Wissenschaftsrats, zumal dessen Argumentation simulativ von Herrn BAYER eingespielt wurde. Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage läßt sich die Diskussion in drei Fragenkomplexen zusammenfassen:

- zum Für und Wider einer Verlagerung der PrimarstufenlehrerInnenausbildung an die Fachhochschulen
- zu Defiziten in der PrimarstufenlehrerInnenausbildung an die Universitäten
- zum Reformbedarf in diesem Studienbereich.

2 Ebd.

3 Ebd.

4 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich, nach 1970, Bd. 2: Überlegungen zur Lehrerbildung, Köln 1970, S. 18f.

5 Schreiben des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband e.V. vom 17.8.1993.

6 Schreiben des Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 1. September 1993.

Die gesamte Diskussion förderte nicht ein einziges Argument für eine Verlagerung zutage. Nicht einmal Einspareffekte kommen angesichts des dann notwendigen Ausbaus der didaktischen und schulpädagogischen Komponenten für eine Lehrerbildung an Fachhochschulen zum Tragen. Auch aus Sicht der Fachhochschulen besteht kein Anlaß, mit den Universitäten über die Zuordnung der PrimarstufenlehrerInnen-Ausbildung zu rechten. Wenn überhaupt, besteht dort eher Interesse am berufsbildenden Bereich. Auch hier könnte die Fachhochschule lediglich die technisch-fachliche Seite übernehmen und wäre im Hinblick auf die didaktischen und pädagogischen Aspekte auf Zusammenarbeit mit den Universitäten angewiesen. Mehr Kooperation, Abstimmung und Durchlässigkeit an der Schnittstelle zwischen vorschulischer Erziehung an Fachhochschulen und LehrerInnenausbildung an Universitäten könnte für beide Seiten produktiv sein.

Vor dem Hintergrund dieser Analyse gab sich die Gesprächsrunde die Freiheit, weitreichende Zukunftsperspektiven einer Reform der LehrerInnenausbildung an der Universität zu skizzieren, in der die PrimarstufenlehrerInnenausbildung nur Teil eines umfassenden Ganzen ist. Diese Zukunftsperspektiven sollen abschließend in fünf Punkten zusammengefaßt werden:

- a) Lehrerbildung sollte zwischen den verschiedenen Studiengängen und -stufen einen inhaltlichen, sozialen und institutionellen Zusammenhang bilden. Dies soll nicht zur Abschottung gegenüber anderen Ausbildungsbereichen der Hochschule führen. Die Identität und die Identifizierbarkeit der LehrerInnenausbildung schafft vielmehr erst die Voraussetzung für einen produktiven Austausch mit dem hochschulischen Umfeld und sichert gleichzeitig einen wissenschaftlichen wie berufspraxisorientierten Zuschnitt der Ausbildung.
- b) Gestärkt werden sollte deshalb insbesondere der interdisziplinäre Zusammenhang. Für alle Lehramtsstudiengänge gilt, daß ihre Komposition aus verschiedenen Fächern heute nur in geringem Maß für fachüberschreitendes Studieren genutzt wird.
- c) Das dazu erforderliche Zusammenwirken der Fächer sollte in fach-(bereichs-)übergreifenden »Querstrukturen« verankert werden, die als Ergänzung des fachlichen Organisationsmodus der Wissenschaften, zum Beispiel in Form zentraler Einrichtungen, Kollegialorgane und/oder Lehrerbildungspersonal zusammenfassender Organisationseinheiten institutionalisiert werden können.
- d) Dazu gehört aber auch das Überschreiten der Grenzen der Universität. Zum einen gilt das für die Intensivierung einer Kooperation mit Lehrerbildungsinstitutionen der zweiten und dritten Phase. Zum anderen gilt das aber auch für die Intensivierung der Praxiskooperation. LehrerInnenausbildung könnte so in das Konzept einer »Öffnung der Schule« eingebunden werden und das Innovationspotential der Wissenschaft in den Prozeß der Schulreform ermitteln. Die Zusammenarbeit schließt die Einbeziehung von PraktikerInnen in die Hochschullehre ein.

Anschrift des Autors:

Dr. Johannes Wildt, Universität Bielefeld, HDZ, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld.

Symposion 14

Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachsenenbildung

Die Beschleunigung des Integrationsprozesses der Europäischen Gemeinschaft wird zu einer weiteren Mobilität und verstärkten Interaktion der Europäer auf wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Ebenen führen. Diese Entwicklung verändert die Rolle der Hochschul- und der Weiterbildung – insbesondere wird die Frage nach einer »europäischen« Bildung aufgeworfen.

Die Hochschul- und Weiterbildungssysteme in den unterschiedlichen europäischen Ländern sind jedoch nicht darauf vorbereitet, sich gegenseitig zu ergänzen. Verschiedene nationale Kulturen haben unterschiedliche Traditionen und Maßstäbe geprägt. Daher werden neue Möglichkeiten zu kooperieren dringend benötigt.

Das Symposion, gemeinsam von der Kommission Erwachsenenbildung und ESREA (European Society of Research in Adult Education) durchgeführt, initiierte einen Austausch der Erfahrungen akademischer Erwachsenenbildung in Europa. Es brachte Wissenschaftler unterschiedlicher europäischer Länder zusammen, um die Schlüsselprobleme, wie z.B. »Bildung und Migration«, »Bildung und Arbeitsmarkt«, »Bildung und neue soziale Bewegungen«, »Bildung und Biographie«, zu diskutieren.

In diesem Symposion wurden zunächst die ersten Ergebnisse der ESREA Studie »State of the Art: Research on the Education of Adults in the European Countries« von BARRY HAKE präsentiert, d.h. Befunde zur Organisation und Finanzierung der Erwachsenenbildungsforschung in Europa und zum fächerübergreifenden Charakter dieser Forschung vorgestellt. HAKE behandelte weiterhin Befunde zu den europäischen Aktivitäten und zur personellen Entwicklung professioneller Erwachsenenbildungsforschung.

1. Existiert ein Forschungsforum für die Erwachsenenbildung in Europa? Probleme und Trends des »State of the Art« in den 90er Jahren (BARRY HAKE, Universität Leiden)¹

Hinsichtlich der europäischen Kooperation zwischen den Hochschulen im Bereich der Erwachsenenbildung war festzustellen, daß die Schwerpunkte der europäischen Initiativen bei Lehrprogrammen liegen, wie z.B. die beiden ERASMUS Erwachsenen-

1 Dr. BARRY HAKE, Soziologe und Andragoge, ist Senior Lecturer am Department für Erwachsenenbildung der Rijksuniversiteit te Leiden (Niederlande) und Sekretär der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Dr. HAKE leitet gegenwärtig, gemeinsam mit Prof. ALHEIT (Universität Bremen), eine »State of the Art«-Studie zur europäischen Erwachsenenbildungsforschung.

bildungsprogramme zur Mobilitätsförderung von Studierenden und Lehrpersonal und das TEMPUS Programm als Unterstützung der Kooperation mit den mittel- und osteuropäischen Ländern. Von besonderer Bedeutung ist das ERASMUS ICP, Studien der Europäischen Erwachsenenbildung (SEAE), das von 21 europäischen Hochschulen angeboten wird, die ein Diplom für europäische Erwachsenenbildung vergeben. Erst vor kurzem wurde ein kooperatives Promotionsprogramm entwickelt. Daneben existiert das europäische Netzwerk der Hochschulen mit dem Schwerpunkt Weiterbildung (EUCEN).

Im Gegensatz zu diesen Fortschritten im Lehraustausch sind die Entwicklungen und Trends zur Organisation und zur Finanzierung der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung in Europa nur wenig untersucht worden. Der entsprechende Forschungszusammenhang wies in der Vergangenheit auf europäischer Ebene eine nur begrenzte organisatorische Infrastruktur auf. Die Einrichtung einer Europäischen Gesellschaft für Erwachsenenbildungsforschung (ESREA) 1991 hat eine Basis zur Organisation eines Forums geschaffen, in dem Wissenschaftler der Hochschulen zur Kooperation aufgefordert und unterstützt werden. Der Aufbau dieses wissenschaftlichen Forums umfaßt a) die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Arbeit und b) die Organisation der Kommunikation zwischen den Forumsmitgliedern. Die Form der Kommunikation bildet das »soziale Gerüst«, während der Austausch von theoretischen und methodologischen Perspektiven das »intellektuelle Gerüst« bildet.

Die Trends im Aufbau eines europäischen Forums lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Seit dem 2. Weltkrieg ist die Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung immer stärker institutionalisiert worden. Durch Fachzeitschriften, Tagungen, Seminare usw. findet ein wachsender Austausch in diesem international ausdifferenzierten pädagogischen Bereich statt. Gerade in Europa bestehen wesentliche Unterschiede der landesspezifischen traditionellen Organisationsformen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Neben den sprachlichen Differenzen existieren ausgeprägte nationale Unterschiede sowohl in der Organisation der Hochschulen als auch bei der wissenschaftlichen Untersuchung der Erwachsenen- und Weiterbildung (RUBENSON 1989; TITMUS 1989; HAKE 1992). Durch den politischen und sozialen Wandel seit 1989 haben sich auch die Forschungs- und Lehrtraditionen in den ost- und mitteleuropäischen Ländern stark verändert, so daß die Situation in der Erwachsenenpädagogik oder Andragogik sehr unübersichtlich geworden ist (FIELD 1993). Die wissenschaftliche Organisation der Erwachsenenbildung befindet sich in diesen Ländern in einer Krise, und die Kontinuität vergangener Traditionen schafft durch ihren Widerspruch zur zukunftsweisenden intellektuellen Reorientierung und der Etablierung einer jüngeren Forschergeneration Konflikte.

Der komplexe und rapide Wandel des sozialen und politischen Kontextes des »Neuen Europa«, die Organisation der Hochschulen ebenso wie die institutionalisierte Forschung in der Erwachsenenbildung in den europäischen Ländern sind eng miteinander verbunden. Das macht sich bei der Suche nach den gemeinsamen intellektuellen Wurzeln, die ein kommunikatives Netz in einem europäischen Forum begründen könnten, besonders bemerkbar. Schon bei der Beschreibung und Analyse dessen, was als »Erwachsenen- und Weiterbildung« bezeichnet wird, existieren ernste Probleme (LAWSON 1989, 1990; FREYNET 1993). Die Literatur über Erwachsenenbil-

dung ist bemüht, ihr Forschungsobjekt zu bestimmen, einzugrenzen und zu unterscheiden bzw. zu benennen und zu systematisieren (HAKE 1992). Die Grenzen dieses Untersuchungsgegenstandes verschieben sich, als Ergebnis des politischen und sozialen Wandels, ständig. Neue Prioritäten und spezifische Tätigkeitsfelder werden kreiert, andere Tätigkeitsfelder werden Randerscheinungen oder verschwinden vollständig. Die Erwachsenen- und Weiterbildung befindet sich somit in einem steten Wandel. Den Forschungsbereich nur auf jene Aktivitäten einzuschränken, die von der öffentlichen Politik als neue Bereiche definiert und finanziell unterstützt werden, ist problematisch und würde bedeuten, von den einzelnen Wissenschaftlern eigenständig festzulegende Ziele einfach aufzugeben.

Doch nicht nur der Wandel des Untersuchungsbereichs in der Erwachsenenbildung schafft Probleme für die Wissenschaft, auch die Heterogenität der theoretischen Basis und die disziplinäre Identität in der Forschung in den einzelnen europäischen Ländern, die besonders in der Literatur zum Ausdruck kommt, macht Vergleiche außerordentlich schwierig. Eine »unklare Identität« zeigt sich beispielsweise in der manchmal oberflächlichen Differenzierung von Erwachsenenbildung als eigenständigem Praxisbereich oder als abgegrenzter Disziplin, wobei sich diese Unterscheidung in den meisten Ländern als unfruchtbar erwiesen hat.

Um die Erwachsenenbildung als ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin zu stabilisieren, müssen grundlegende Fragen der Epistemologie und der Methodologie, also Fragen der Produktion von Wissen, und der empirischen, historischen und komparativen Forschung geklärt werden. In diesem Kontext ist nach dem potentiellen Beitrag verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen zum Wissen über erwachsenenbildnerische Phänomene zu fragen. In den 80er Jahren ist die akademisch-wissenschaftliche, disziplinäre Identität der Erwachsenenbildung in der europäischen Literatur diskutiert worden, und es ist eine Debatte über die epistemologischen Fragen im Verhältnis zu disziplinären Perspektiven entfacht worden. Dabei zeigte sich, daß gerade unter europäischen Akademikern eine ausgeprägte Tendenz existiert, die Abhängigkeiten von psychologischen Theorien des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung in Frage zu stellen (BRIGHT 1990; MADER 1992; RUBENSON 1980; WESTWOOD 1980; WILDERMEERSCH/JANSEN 1992). Dies beruht teilweise auf einer Reaktion gegen den starken Einfluß der Psychologie in der nordamerikanischen Literatur, beinhaltet jedoch auch die Sorge um eine adäquate Konzeptualisierung der Erwachsenenbildung in ihrem sozialen Kontext (RUBENSON 1980, 1989, 1991).

Vor allem in neueren Publikationen ist das Verhältnis zwischen grundlegenden Disziplinen und Erwachsenenbildungsforschung problematisiert worden. Während die nordamerikanische Literatur weiterhin an dem psychologischen Konzept des organisierten Lernens als primäre Basis in der Erwachsenenbildung festhält, wächst seit den 80er Jahren in Europa die Orientierung an einem elaborierten, soziologisch fundiertem Verständnis der Erwachsenenbildung, das den Einfluß von sozialen Kräften thematisiert. Die europäischen Traditionen der hermeneutischen und kritischen Theorie in den Sozialwissenschaften werden in der nordamerikanischen Forschungsliteratur über Erwachsenenbildung derzeit nicht verarbeitet.

Der Fortschritt eines internationalen Kommunikationsforums wird auch durch sprachliche Probleme, z.B. den Verzögerungen der Kommunikation durch die Über-

setzungen ins Englische, beeinflusst. Jüngste internationale Veröffentlichungen weisen aber auf eine zunehmende Verbesserung Austausches hin, so daß die Aussicht auf eine Fortentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft steigt (FRIEDENTHAL-HAASE u.a. 1991; MADER 1992; WILDERMEERSCH/JANSEN 1992).

Die Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung hängt auch mit sozialen Interessen und dem problematischen Verhältnis zwischen Grundlagenforschung und angewandter Wissenschaft zusammen. Die Erwachsenenbildung hat seit ihren Ursprüngen in den sozialen Bewegungen und in den freiwilligen Assoziationen, seit ihrer Anerkennung als öffentliche Dienstleistung bis hin zu ihrer Definition als marktorientiertes Bildungsprodukt für potentielle Konsumenten erhebliche Umdeutungen erfahren. Ein besonderes Ziel der Grundlagenforschung ist das theoretisch fundierte Verständnis dieser tiefgreifenden Veränderungen.

Mit der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung in der öffentlichen Politik entsteht die Notwendigkeit, mögliche Konflikte zwischen disziplinerorientierter Grundlagenforschung und politikorientierter angewandter Wissenschaft zu untersuchen. Vor allem letztere wird von den Regierungen und der Europäischen Gemeinschaft, also den dominierenden Finanzquellen und Nutzern der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, gefördert. Entscheidungsbezogene angewandte Forschung findet zunehmend in parauniversitären, kommerziellen Forschungsinstituten statt, die bis auf wenige Ausnahmen, wie z.B. CEDEFOP, kaum Gemeinsamkeiten mit den anerkannten akademischen Trends der Erwachsenenbildungsforschung aufweisen. Dadurch fehlt der angewandten Wissenschaft in der Erwachsenenbildung oftmals ein theoretischer Hintergrund. Ähnliches muß auch zu der Auftragsforschung der Europäischen Gemeinschaft gesagt werden.

Durch die Festlegung epistemologischer und methodologischer Kriterien, die für eine theoretisch fundierte empirische Forschung notwendig sind, kann noch viel erreicht werden (USHER/BRYANT 1989). Die Forschung muß dabei als eine Art »kommunikative Praxis« gesehen werden, die in Verbindung zur Lebenswelt der erwachsenen Lernenden steht. Die wichtigste Herausforderung der methodologischen Entwicklung liegt darin, der Tatsache zu entsprechen, daß der erwachsene Lernende gleichzeitig Objekt und Subjekt im Forschungsprozeß ist.

Die Einrichtung von ESREA (1991) hat eine solide Grundlage für eine komparative Wissenschaft der Erwachsenenbildung an europäischen Hochschulen geschaffen. Im April 1992 hat ESREA ein europäisches Projekt mit dem Titel »State of the Art – Study of Research on the Education of Adults in the European Countries«, begonnen. Dieses vierjährige Projekt versucht folgende Aspekte genauer zu analysieren:

- 1) Organisations- und Finanzierungsformen in der Hochschulforschung;
- 2) disziplinäre und interdisziplinäre Forschungsansätze;
- 3) Beiträge der Grundlagenforschung und der angewandten Wissenschaft zum erwachsenenpädagogischen Grundwissen;
- 4) Training von postgraduierten Studierenden und Organisationsformen der kontinuierlichen professionellen Weiterbildung für Wissenschaftler;
- 5) verbesserte Partizipation in kooperativen europäischen Forschungsprojekten;
- 6) Erforschung von Entwicklungen und Trends.

In der ersten Phase des »State of the Art« Projektes, 1992–1994, haben verschiedene Autoren aus jedem Land einen nationalen Bericht über die gegenwärtigen Entwicklungen und Trends verfaßt, die jetzt als Grundlage für zwei integrative Reports für westeuropäische und ost- bzw. mitteleuropäische Länder dienen sollen. In der zweiten Phase von 1994–1996 wird für jeden Staat eine quantitative Datenbank aufgebaut, die die gesamte Hochschulforschung über Erwachsenenbildung erfaßt.

In der dritten Phase von 1996–1997 werden die Ergebnisse dieser Studie auf regionalen und nationalen Tagungen vorgestellt und diskutiert. Das Projekt »State of the Art« wird voraussichtlich ein detailliertes Bild der Erwachsenenbildungsforschung in den Ländern Europas geben.

2. Qualifikation und Arbeit. Grundlegende Konzepte und dänische Forschung (HENNING SALLING OLESEN, Universität Roskilde)²

Im Kontext des »State of the Art« Projektes haben sich mehrere europäische Forschungsnetzwerke etabliert. Eines widmet sich dem Thema »Qualifikation, Frauen und Arbeit«, das von HENNING SALLING OLESEN vorgestellt wurde. Dieses Projekt geht von einem Qualifikationskonzept auf der Basis des dänischen Forschungsstandes aus. In Dänemark wird das pädagogische Denken stark von der antiautoritären Pädagogik und der humanistischen Entwicklungspsychologie (ERIKSON, BERLYNE) geprägt, was zu einer individualisierten, nicht determinierenden und sehr optimistischen Bildungsprogrammatisierung geführt hat. Dieser bildungspolitische Optimismus wird jedoch in Frage gestellt, seit deutlich geworden ist, daß die Forderung nach Bildungs- und Chancengleichheit im Wohlfahrtsstaat zum Scheitern verurteilt scheint. Das pädagogische Denken wird deshalb durch Ansätze der Sozialisationsforschung, die unterschiedliche Aspekte wie Klasse, Kultur und Gender einbeziehen, erweitert.

Ein radikaler Ansatz entwickelt sich im Kontext der marxistischen Theorie. Kritisiert wird dort die Beschränkung von Bildung auf zwei problematische Lernaspekte: das Erlernen von prozeß- und eng betriebsspezifischen Fertigkeiten innerhalb der (taylorisierten) Produktionsentwicklung und die Akzeptanz inhumaner Arbeitsbedingungen. Heute ist in der industriesoziologischen Forschung dagegen eine Tendenz zur Hervorhebung allgemeiner Qualifikationen festzustellen.

Ein aktuelles Forschungsprojekt in Roskilde, Dänemark, beschäftigt sich mit den allgemeinen Qualifikationen in der Aus- und Weiterbildung von Industriearbeitern und behandelt den Qualifizierungsprozeß unter Einbezug des Lernens im Alltag. Das Projekt unterscheidet zwischen Kompetenz/Kapazität, also erlernten Fertigkeiten und Wissen, die eine Person hat, auch wenn sie sie im Arbeitsprozeß nicht nutzt; und Qualifikation, die bei der Ausführung gesellschaftlicher Arbeit relevant ist. Die empirische Erforschung der Arbeitsqualifikation tendiert dazu, den allgemeinen Qualifikationen wachsende Bedeutung zuzuschreiben, und zwar:

2 Dr. HENNING SALLING OLESEN, Erziehungswissenschaftler und Soziologe, ist Associate Professor am Universitätscenter Roskilde und Direktor der Adult Education Research Group seiner Universität. Seine theoretischen und empirischen Arbeiten über »Adult Education and Everyday Life« haben über Dänemark hinaus internationalen Einfluß gewonnen.

- grundlegenden technischen Fertigkeiten,
- grundlegendem Wissen und kulturellen Techniken (z.B. Fremdsprachen),
- intellektuellen Fähigkeiten, die grundlegend sind und sich ontogenetisch entwickeln,
- bestimmte Haltungen wie Verantwortung, Flexibilität, kooperative und soziale Fähigkeiten, die als Persönlichkeitsmerkmale aufzufassen sind.

Nicht nur im Alltag, auch in der Forschung wird der Subjektivität immer größere Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zu objektivistischen Ansätzen, die sowohl in einem Teil der empirischen Industriesoziologie als auch der marxistischen Kritik gegeben sind, muß ein Konzept entwickelt werden, das menschliche Arbeit vom Subjekt aus betrachtet. In einer gesellschaftlichen Situation, in der gesellschaftliche Konflikte individualisiert werden und in der sich Klassenkulturen mehr oder weniger auflösen, müssen Subjekte individuell ihre Kompetenzen integrieren und individuell Sinn konstruieren.

Auch im Bildungsbereich ist es offensichtlich destruktiv, den Lernenden als Objekt zu betrachten. Im Kontext der Berufsbildung kann ein »subjektives Verständnis von Qualifikation« dazu beitragen, das pädagogische Verständnis des Lernprozesses ebenso wie die (derzeit bescheidene) Rolle von allgemeiner Bildung zu verbessern. Aus diesem Grund ist es notwendig, den subjektiven Aspekt des Qualifikationskonzeptes zu elaborieren.

Die subjektiven Aspekte der Qualifikation können im Kontext von Sozialisationsprozessen betrachtet werden, so daß Lernprozesse, die Kompetenz/Kapazität vermitteln, in einem lebensgeschichtlichen Rahmen abgebildet werden. Den Sozialisationsprozeß hinsichtlich der subjektiven Perspektive transparent zu machen, bedeutet, die subjektiven Wege der Integration von Lernprozessen, die nicht direkt mit der Arbeit verbunden sind, in die Analyse mit einzubeziehen.

Dazu wird im dänischen Projekt zunächst ein »Suchmodell« entwickelt, das die Dimensionen der subjektiven Lernprozesse aufnimmt, die sich zum einen im Arbeitsleben und zum anderen im »allgemeinen Sozialleben« abspielen. Dieses Modell dient als Hilfestellung bei der Identifikation der Zusammenhänge unterschiedlicher subjektiver Prozesse. Die Interaktionen und strukturellen Relationen der relevanten Einflüsse, die gleichzeitig in einen individuellen Integrationsprozeß einbezogen sind, konstituieren die »Identität« des einzelnen.

Im Zusammenhang mit der Qualifizierung und der sozialen Formung der Individuen steht die Frage nach der Arbeitsteilung bzw. nach dem Verhältnis zwischen dem einzelnen Arbeiter als subjektivem Qualifikationsträger und dem ideellen »Gesamtarbeiter« als Träger der gesamten Qualifikation. Es müssen u.a. Schlüsselqualifikationen und ihr Verhältnis zur Arbeitsteilung hinterfragt und auf kultureller und politischer Ebene der Zusammenhang zwischen unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften überprüft werden. Dabei soll das Qualifikationskonzept vorrangig illustrieren, wie die menschliche Arbeit mit der gesellschaftlichen Organisation dieser Arbeit verbunden ist. Das Modellprojekt soll einerseits Arbeit und Lohnarbeit als konstitutiven Rahmen für die Erwachsenenbildung aufzeigen, andererseits einen grundsätzlichen Beitrag zur Klärung eines erweiterten Qualifikationskonzeptes leisten.

3. Gender- und Ethnizitätsprobleme in der Erwachsenenbildung (URSULA APITZSCH, Universität Frankfurt)³

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt des europäischen Netzwerks widmet sich dem Problem, daß sowohl das soziale Geschlecht (hier »Gender«) als auch die kulturelle Identität der Menschen nicht essentiell gegeben, sondern soziale Konstruktionen sind, die in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen sehr spezifische Verbindungen eingehen. Es stellt sich die Frage, ob unter dieser Voraussetzung Bildungsprozesse noch als Emanzipationsprozesse von (individuellen und kollektiven) Subjekten) begriffen werden können. Hinsichtlich der sozialen Situation von Einwanderern in Deutschland basiert der Forschungsstand meistens auf Erfahrungsberichten türkischer Frauen. Leider mangelt es vielen Studien an einer ausreichenden methodologischen Grundlage. Subjektive Impressionen, Projektionen und kulturelle Stereotypen fließen zusammen und verewigen den Status quo. Der empirischen Forschung über die Position der Einwandererfrauen gelingt es nicht hinreichend, die Spannungen zwischen ethnischer Kolonie und der Aufnahmegesellschaft zu analysieren.

Bisher sind die Fragen nach ethnischen Kolonien und Prozessen der Konstruktion von Ethnizität fast ausschließlich hinsichtlich Peergroup-Orientierung, Jugend-Subkulturen und Bandenzusammenschlüssen der männlichen Mitglieder der zweiten Migrationsgeneration untersucht worden. Spezielle Untersuchungen von Bildungsprozessen der ersten und zweiten Generation sind vor allem in bezug auf die Entwicklung und die Veränderungen der sozialen und beruflichen Ambitionen und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung sehr aufschlußreich. In Deutschland sind diese Bildungsprozesse vorrangig im Hinblick auf die schulische Integration untersucht worden, doch auch hier ist die Datengrundlage begrenzt, und es gibt nur wenige repräsentative Studien.

Die widersprüchliche Tendenz, daß ausländische Mädchen und Frauen, obwohl sie bessere Abschlüsse erreichen, in unsichere und ungeschützte Arbeitsplätze geschoben werden, führt zu der Frage, wie legale und soziale Konditionen mit biographischen Wegen übereinstimmen. Gerade in der Berufsbildung muß die Sozialisation von ausländischen Frauen im Dienstleistungssektor problematisiert werden.

Die Kritik des universellen Patriarchats setzt sich mit der These auseinander, daß alle Frauen, gleichgültig welcher ökonomischen, ethnischen oder kulturellen Herkunft, Hausfrauen im Rahmen der kapitalistischen und patriarchalischen Sozialisation sein müssen und geht davon aus, daß eine Berufsqualifikation und wirtschaftliche Unabhängigkeit den Frauen neue Chancen bereitstellen und sie ermutigen, entscheidende Schritte in Richtung auf Emanzipationsprozesse zu machen.

In der Debatte um »race, class and gender« in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten wird sehr deutlich, daß die feministische Entlarvung bestimmter protektiver Maßnahmen und Gesetze, die das System von »hired labour« in westlichen

3 Dr. URSULA APITZSCH, Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin, ist Professorin für interkulturelle Soziologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Der Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeit liegt im Bereich der Migrations- und der Rassismusforschung. Im Westdeutschen Verlag erscheint demnächst ihre Habilitationsschrift »Migration und Biographie«.

Gesellschaften als universelles patriarchalisches Unterordnungssystem strukturieren, weit davon entfernt ist, die Befreiung von Mitgliedern ethnischer Minderheiten zu fördern. Daraus folgt die Konsequenz, daß sich die Ungleichheit in der Gesellschaft immer wieder fortsetzt. Beide Kategorien, »Gender« und »Ethnizität«, sind soziale Konstruktionen, in denen Frauen und Männer ihren vermuteten »natürlichen« Charakteristika entsprechend definiert sind.

Zur Entdeckung der Genese der Unterordnung ist es notwendig, nicht nur das globale Bestimmungssystem in seinen Definitionen zu denunzieren, sondern gleichzeitig jede einzelne Definition in ihrem spezifischen Kontext genau zu rekonstruieren. Besonders die Forscher, die selbst von Formen der ethnischen oder sexuellen Diskriminierung betroffen sind, betonen die Bedeutung der konkreten Rekonstruktion und Dekonstruktion von Diskriminierungsprozessen. Trotzdem ist die Rolle der »Gender-Konstrukte« im Kontext von Ethnizität bisher nicht befriedigend im Bereich der Frauenforschung analysiert worden. Da die feministische Kritik den Sozialwissenschaften den Vorwurf macht, daß Gender nur als eine weitere Kategorie angefügt wurde, ist die Frauenforschung gezwungen, mit dichotomischen Kategorien zu arbeiten. Diese Kategorien orientieren sich teilweise an den wesentlichen statischen Attributen der Genderdifferenzierung und fixierten die angenommenen Unterschiede.

Obwohl es in Europa über 6 Millionen weibliche Einwanderer gibt, mangelt es in der Forschungsliteratur, die sich mit Migration und Ethnizität auseinandersetzt, an Untersuchungen über das Verhältnis von Gender und Ethnizität. Besonders die Frage, wie Gender-Konstruktionen Frauen mit unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft beeinflussen, scheint hier entscheidend zu sein. Bisher ist entweder die allgemeine Kategorie »Frau« verwendet worden, die ein universelles weibliches Subjekt antizipiert, oder es wurden kulturelle und ethnische Differenzierungen erwähnt, ohne das feministische Projekt aus der neuen Perspektive der Ethnizität zu berücksichtigen.

In den 80er Jahren wurden die ersten Konzepte entwickelt, die Gender mit Ethnizität verbinden und die eine Sensibilität für jene Art der Diskriminierung schaffen, die durch Prozesse der Konstruktion von Ethnizität hervorgerufen werden.

Die Erwachsenenbildung muß nicht nur den spezifischen sozialen Kontext reflektieren, in dem sich Konzepte etablieren, die Gender und Ethnizität berücksichtigen, sondern auch klare Differenzierungen dieser Phänomene vornehmen, um herauszuarbeiten, wie sie in unterschiedlichen Kontexten zusammenspielen. Die qualitativ-interpretative Forschung scheint die adäquateste Form einer wissenschaftlichen Annäherung an den sozialen Wandel hinsichtlich der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Einwandererfrauen zu sein (vgl. APITZSCH 1990). Dabei sollten z.B. soziale und individuelle Netzwerke analysiert werden. Außerdem trägt die Analyse autobiographischer narrativer Interviews insbesondere dazu bei, daß die Korrespondenz von Berufschancen und Bildung herausgearbeitet werden kann und daß sich die Forschung für Perspektiven öffnet, die typische Entwicklungsmuster, Blockaden der persönlichen Initiative und persönliches Erleben sichtbar werden läßt.

4. Biographieforschung und Lebensgeschichte. Ansätze in der Erwachsenenbildung

PETER ALHEIT (Universität Bremen)⁴

PIERRE DOMINICÉ (Universität Genf)⁵

Das größte europäische Netzwerk in der Erwachsenenbildungsforschung besteht erstaunlicherweise im Bereich biographieorientierten Lernens. Es erscheint plausibel anzunehmen, daß diese Tatsache mit beträchtlichen sozialen Veränderungen zu tun hat. Moderne Gesellschaften sind geprägt durch dramatische Individualisierungsprozesse. Die Familie scheint in Auflösung begriffen, traditionelle sozial-moralische Milieus verflüchtigen sich, die Geschlechtsrollen verlieren ihre angestammte Funktion. Das Individuum selbst wird offensichtlich zum Organisator seiner sozialen Belange. Diese vor allem durch ULRICH BECK popularisierte Erkenntnis (BECK 1986) stellt auch die Erwachsenenbildung vor neue Aufgaben. Und wie immer BECKs pointierte Zeitdiagnose in Frage gestellt werden kann (vgl. dazu ALHEIT 1992), es ist kaum zu bestreiten, daß zeitgenössische Lebensläufe schwieriger geworden sind: Die erwartbaren Phasen des Lebens, die traditionellen Lebensentwürfe, sind durcheinandergeraten (vgl. HAGESTAD 1989). Bestimmte Indizien, die auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht hochinteressant sind, können jedenfalls kaum mehr übersehen werden (vgl. bereits ALHEIT 1984).

Auffällig sind zunächst dramatische Verschiebungen des *Lebenszeitbudgets* in »modernisierten modernen Gesellschaften«. Nicht nur die Jugendphase nimmt durch z.T. unerwünscht lange »Moratorienzeiten« immer mehr Raum ein (vgl. stellvertretend ALLERBECK/HOAG 1985; FUCHS/ZINNECKER 1985), auch die Altersphase dehnt sich aus. Noch 1940 verbrachte beispielsweise der Durchschnittserwachsene in den USA nur 7% seiner Lebenszeit im Ruhestand (vgl. TORREY 1982). Am Ende der 1970er Jahre waren es 25%. Selbst sehr intime individuelle Zeitbudgets haben sich – statistisch gesehen – spürbar verändert. So ist gegenüber dem 19. Jahrhundert die Zeit aktiver Elternschaft deutlich geschrumpft, während die Bedeutung der *Kindrolle* in der Lebensspanne unübersehbar zugenommen hat (vgl. GEE 1988): Zum ersten Mal in der Geschichte verbringen Individuen mehr Zeit ihres Lebens als Kind noch lebender Eltern als in der Rolle der Eltern von Kindern unter 20 Jahren. Die Rede

4 Dr.Dr. PETER ALHEIT, Soziologe und Erziehungswissenschaftler, ist Professor für nichtinstitutionelle Weiterbildung und Direktor des Instituts für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung an der Universität Bremen. ALHEIT hat sowohl im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie wie im Kontext der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) am Aufbau von Research-Networks im Bereich biographischer Forschung mitgewirkt und zu diesem Thema eine Reihe einschlägiger Bücher und Artikel (zuletzt: »Taking the Knocks: Youth Unemployment and Biography«, London 1994) veröffentlicht. Gegenwärtig bekleidet er eine Humboldt-Professur der Dansk Forskerakademiet und arbeitet an der Universität Roskilde.

5 Dr. PIERRE DOMINICÉ ist Professor für Erwachsenenbildung und Direktor des Zentrums für Weiterbildung der Universität Genf. Als Sprecher des Research Network on Biographical Research and Life History Approach in Adult Education der ESREA hat er maßgeblichen Anteil an der Intensivierung der Diskussion des Biographiekonzepts in der europäischen Erwachsenenbildung. Sein Buch »L'Histoire de Vie comme Processus de Formation« (Paris 1990) gehört zu den Standardwerken biographieorientierter Erwachsenenbildung.

vom »aging child« (WATKINS et al. 1987) ist durchaus nicht absurd. Das Profil des Erwachsenenstatus hat sich offensichtlich verschoben.

Diese Tendenz wird durch parallele Entwicklungen verstärkt. Neben dem Zeitbudget ist auch der »Bauplan der Normalbiographie« in Unordnung geraten. Die um eine Arbeitsbiographie herum organisierte soziale Institution »Lebenslauf« (stellvertretend KOHLI 1985) wird zunehmend diffuser. Die problemlose Abfolge von »Lern- und Vorbereitungsphase«, »Aktivitätsphase« und »Ruhephase« trifft nur noch auf eine geringe Zahl von (vorwiegend männlichen) Lebensläufen unseres Kulturkreises zu. Längst sind die Phasenübergänge zu sozialen Risikolagen geworden. Immer neue Statuspassagen entstehen (vgl. HEINZ [ed.] 1991). Dabei beginnt die Bedeutung der aktiven Arbeitsphase im Zentrum des Lebenslaufs spürbar zu sinken. Nicht nur die Zeit der Erwerbstätigkeit nimmt ab. Auch die Struktur der Aktivitätsphase hat sich verändert. Arbeitsphasen werden durch neue Vorbereitungsphasen unterbrochen. Weiterbildungsprozesse ergänzen und überlagern die aktive Erwerbstätigkeit. Erwachsensein verbindet sich also nicht mehr vorbehaltlos mit dem Aktivitätstypus männlicher Vollerwerbstätigkeit. In diesem Prozeß scheint auch die fokussierende Kraft jenes *protestantischen Arbeitsethos* (WEBER 1920 [1904]) zu schwinden, das eines der wirkungsvollsten Orientierungsmuster der kapitalistischen Moderne war. Neue »postmaterialistische« Orientierungen werden sichtbar (vgl. INGLEHART 1989) – wenn man so will: eine gewisse »Feminisierung« des Lebenslaufregimes. Und es ist nicht auszuschließen, daß wir in Zukunft unsere Lebensläufe wahlweise als Bildungs- oder Selbstverwirklichungsbiographien interpretieren und nur noch peripher als Arbeitsbiographien oder Berufskarrieren (vgl. SCHULZE 1992; ALHEIT 1993b).

Dabei verlieren »*Laufbahnen im sozialen Raum*« (BOURDIEU 1990) beinahe zwangsläufig ihre Eindeutigkeit. Klassen-, Geschlechts- und Generationslagen haben zwar nach wie vor die Bedeutung »biographischer Ressourcen«, aber ihr prognostischer Wert für die Perspektive tatsächlicher Lebensabläufe scheint deutlich gesunken zu sein. Kollektive biographische Muster werden tendenziell durch individuelle Risikolagen verdrängt (vgl. BECK 1986). So belegen Längsschnittstudien über weibliche Arbeitsbiographien ein überraschendes Ausmaß an Komplexität und Differenzierung (vgl. MOEN 1985). Untersuchungen in traditionell homogenen sozialen Milieus beobachten zunehmende Erosionsprozesse (vgl. BECK 1983; MOOSER 1984; VESTER et al. 1993; ALHEIT 1994a). Vergleichsstudien innerhalb derselben Alterskohorten stellen eine Zunahme heterogener Lebensläufe zumal im höheren Alter fest (vgl. DANNEFER 1988; DANNEFER/ZELL 1988).

Es scheint also problematischer geworden zu sein, »ein Leben zu leben«. Überkommene biographische Entwürfe verlieren ihre Treffsicherheit. Die Biographie ist selbst zum Lernfeld geworden, in welchem Übergänge antizipiert und bewältigt werden müssen und persönliche Identität womöglich erst das Ergebnis schwieriger Lernprozesse ist. Biographien werden komplizierter, individueller, »paranormaler«, zugleich freilich bunter, autonomer und eigensinniger (ausführlich ALHEIT 1993b). Der Lebenslauf scheint – ungeplant – zu einer Art »Laboratorium« zu werden, in welchem wir Fähigkeiten entwickeln müssen, die vorläufig kein »Curriculum« haben. Zweifellos ist die Erwachsenenbildung hier besonders herausgefordert (vgl. auch DOMINICÉ 1990). Aber wie soll sie der Herausforderung begegnen?

Interessant ist zunächst die Beobachtung, daß die Veränderungen aus der Strukturperspektive die Ebene der *Subjektivität* nur gebrochen erreichen. Bei allen bedrohlichen Umbrüchen, bei der offensichtlichen Erosion angestammter Orientierungsrahmen wie Familie oder soziales Milieu behalten soziale Akteure in ihrem Alltag eine eigenwillig optimistische Perspektive bei. Wir pflegen, von dramatischen Krisensituationen einmal abgesehen, zu unserem Leben eine Haltung einzunehmen, die der des autonomen Planens sehr nahekommt. Wir haben im allgemeinen das Gefühl, daß wir »unser Leben in der Hand haben« (vgl. ALHEIT 1993a). Dabei sind zunächst nicht die »großen Pläne« gemeint, die berufliche Karriere etwa, die gute Partie, die wir machen wollen, oder das Haus, das wir zu bauen gedenken. Es geht um die Planung des nächsten Vormittags, des Verwandtenbesuchs am Wochenende oder des gemeinsamen Fernsehprogramms am Abend. Wir nehmen uns vor, zehn Pfund abzunehmen oder das Rauchen aufzugeben, und haben Erfolg dabei. Das alles vermittelt uns den Eindruck, unser Leben selbständig zu führen und Protagonisten unserer Biographie zu sein.

Dieser Eindruck ist zweifellos hochambivalent. Er verdeckt, daß der größere Teil unserer biographischen Aktivitäten in soziale Prozeduren eingebaut ist und mit intentionalen Planungen nur am Rande zu tun hat. Das gilt für Schul- und Ausbildungsphasen, für die professionelle Begleitung in Krisen- und Krankheitszeiten, für die vielfältige Abhängigkeit von Behörden und Verwaltungen. Es gilt auch für die sozialen Milieus, denen wir angehören. Sie versorgen uns mit Hintergrundwissen, das unsere sozialen Orientierungen bestimmt und begrenzt (vgl. BOURDIEU 1987). Dabei wird deutlich, daß »Struktur« und »Subjektivität« in Biographien eine seltsame Gemengelage bilden: Strukturen dominieren und begrenzen soziale Aktionsfähigkeit, aber sie verdrängen gewöhnlich nicht die Grunddisposition subjektiver Emergenz – jenes Basisgefühl, daß wir trotz aller Einschränkungen »unser« Leben leben. Wo dies geschieht, scheint eine Balance verletzt zu sein, die weniger eine Anpassungsleistung des Subjekts als vielmehr die Veränderung der Strukturen verlangt.

Hier wird die erwachsenenpädagogische Bedeutung biographischer Orientierungen sichtbar: Wir beobachten einen Lernprozeß zwischen Subjektivität und Struktur. Und dessen Ziel ist nicht die Anpassung der Subjekte, sondern die *Humanisierung* der Strukturen. Das ähnelt durchaus der klassischen FREUDschen Option, »wo Es war, solle Ich werden«. Es geht freilich insofern darüber hinaus, als es nicht nur die innere Abhängigkeit von strukturellen Zwängen, sondern auch deren äußere Manifestation, also das Setting, problematisiert. Biographische Lernprozesse sind *transitorisch* (ALHEIT 1993a). Sie fragen nach dem »ungelebten Leben« in unserer Biographie (vgl. von WEIZSÄCKER 1956). Wir können sie mit Rückgriff auf CHARLES SANDERS PEIRCE methodisch als »abduktive Suchbewegungen« deuten, als die Potentialität, etwas zu vernetzen, was »zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen« (PEIRCE [1903] 1991, 181).

Wie läßt sich das nun pragmatisch umsetzen? Die Arbeit an Biographien setzt biographisches Material voraus. Schon dessen Erzeugung ist keineswegs trivial. Wir erzählen die Geschichte unseres Lebens und lösen dabei mindestens drei kommunikative Basisprobleme: (a) Wir konstruieren eine mehr oder minder kohärente Interpretation unseres Lebens. D.h. wir produzieren ein Stück *persönlicher Identität*.

(b) Wir erzählen die Geschichte anderen Zuhörern und vernetzen damit unsere höchstpersönliche Erfahrung mit einem sozialen Kontext (vgl. HABERMAS 1981, II, 206f). Wir stellen also auch soziale Identität her. (c) Beim Erzählen selbst werden durchaus jene Friktionen zwischen Struktur und Subjektivität sichtbar. In den liegengebliebenen Erzähllinien entdecken wir unser »ungelebtes Leben«. In den heimlichen Plänen erkennen wir mögliche Übergänge. Wir lernen dabei gerade auch durch die Biographien anderer. Sie machen uns prinzipielle Barrieren bei uns selbst transparenter und eröffnen die Chance, an ihrer Beseitigung zu arbeiten.

Dabei ist zunächst sekundär, wie das konkrete biographische Material im Lernprozeß gewonnen wird. Es gibt außerordentlich interessante Erfahrungen mit der methodischen Entwicklung einer exzessiven Kasuistik, z.B. im Anschluß an die Strategie des narrativen Interviews (vgl. stellvertretend MAROTZKI 1991; mit Referenz an SCHÜTZE 1981, 1984). Aber es gibt ebenso erprobte Praktiken der Arbeit mit schriftlichen Texten, etwa im Rahmen der von BIRREN entwickelten »guided autobiography« (stellvertretend MADER 1989; auch DOMINICÉ 1990). Der entscheidende Punkt ist zweifellos, daß die interpretative Arbeit an biographischem Material nicht als Prozeß der Pathologisierung, sondern als gemeinsame Entdeckung von Möglichkeiten konzipiert werden muß. Biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung hat mit Lernen zu tun, nicht mit Therapie (vgl. ALHEIT 1994b; schon MADER 1983).

Die konkreten pädagogischen Settings können vielfältig sein (vgl. LANDESINSTITUT [ed.] 1990). Erzählsituationen werden pädagogisch im allgemeinen unterschätzt und wären systematischer nutzbar zu machen. Im übrigen erscheint naheliegend, daß biographische Orientierungen in Beratungssituationen, in Prozessen der Selbstverständigung von Lerngruppen etc. eine »natürliche Bedeutung« gewinnen. Entscheidender als konkrete didaktische oder situative Arrangements könnte freilich die Einsicht sein, daß für Erwachsenenbildner eine biographisch-transitorische Perspektive in bezug auf alle Lernprozesse ihren professionellen Habitus prinzipiell verändert, daß also der »biographische Ansatz« kein methodisches Setting unter anderen, sondern ein neues Paradigma darstellt.

5. *Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Entwicklung.*

Eine dialektische Analyse

(PAUL BÉLANGER, UNESCO-Institut Hamburg)⁶

Europäische Erwachsenenbildungsforschung verweist auf einen weiteren internationalen Kontext. Erwachsenenbildung läßt sich von umfassenden sozialen Entwicklungsprozessen der »einen Welt« nicht trennen. Im Zusammenhang der modernen gesellschaftlichen Entwicklung wird die Forderung nach lebenslangem Lernen erhoben. Der gesellschaftliche Wandel bewirkt, daß sich neue Dimensionen der Bildung und Orientierung entwickeln. Im Einflußbereich des sozialen Wandels liegt auch das

6 Dr. PAUL BÉLANGER ist Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg. Der Schwerpunkt seiner Arbeiten liegt auf der Weiterentwicklung eines weltweiten Konzepts von Basic Adult Education. In diesem Bereich ist sein Institut mit einem brisanten Innovationsprojekt engagiert. PAUL BÉLANGER ist der Organisator des nächsten Weltkongresses der Erwachsenenbildung.

organisierte Lernen, für das von den gesellschaftlichen Gruppen in den verschiedenen Ländern eine neue Definition gesucht wird. Auch die Erwachsenenbildung erfährt dadurch einen Bedeutungswandel. Um diesen Übergang festzuhalten, muß das Objekt der Forschung, »die Erwachsenenbildung«, auf drei Ebenen analysiert werden:

Auf der *ersten Ebene* muß das Verhältnis von Grundbildung und Erwachsenenbildung bestimmt werden und zwar abhängig von den international sehr verschiedenen Lernumgebungen. In diesem Forschungsbereich werden beispielsweise die durch die Schulbildung beeinflussten Berufschancen untersucht, und es werden typische »Bildungsbiographien« erarbeitet. Die Erwachsenenbildung muß sich dem Lernenden zuwenden und nutzt daher die biographische Forschung, um »Bildungsschicksale« an Bildungsverläufen aufzeigen zu können. Dabei stellt sich die Frage, wer an welcher Stelle jeweils Zugang zu Angeboten der Erwachsenenbildung hat. Es gibt eine große Diskrepanz zwischen der Realität der Erwachsenenbildung und dem, was angeblich zugänglich ist. Die Privatisierung der Institutionen, der »Pädagogie institutionelle«, mit ihren eigenen Werten und Normen der Bildung außerhalb der öffentlichen Curricula und deren Inhalte ist dabei ein eigener thematischer Schwerpunkt.

Auf der *zweiten Ebene* muß der Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt/Arbeitssituation untersucht werden. Bei der gegenwärtigen problematischen Segmentierung des Arbeitsmarktes werden insbesondere »Gender« und »Ethnizität« in die Analyse einbezogen, und es entwickeln sich weltweit neue Konzepte in der Erwachsenenbildung. Trotzdem findet die Erwachsenenbildung weiterhin überwiegend in den reichen Ländern statt und muß sich dort allerdings zukünftig zunehmend den Minderheiten zuwenden. Eine besondere Zielgruppe stellen die Älteren dar: Die Arbeitsteilung zwischen den Generationen führt heute weltweit zur frühen Pensionierung. Das erfordert weitere Möglichkeiten für lebenslanges Lernen. Diese neue Aufgabe wird derzeit allerdings nicht hinreichend erkannt, und es besteht ein Widerspruch zwischen den sozialen Anforderungen und den Reaktionen darauf. Es erscheint symptomatisch, daß die Erwachsenenbildung fast immer eine Art Ersatz-Therapie für Probleme des sozialen Wandels darstellt. Gleichzeitig wird von ihr die soziale und kulturelle Integration gefordert. Aufgrund der Dialektik zwischen den sozialen Anforderungen und den Reaktionen darauf, muß die Forschung auch die »alternative Erwachsenenbildung« untersuchen und beispielsweise den Wandel der Medien und das Auftauchen neuer Medien in die Analyse einbeziehen.

Auf der *dritten Ebene* der sich wandelnden Erwachsenenbildung muß die »politische Ökonomie« des lebenslangen Lernens untersucht und damit die Marktposition von Bildung erforscht werden. Während die Grundbildung staatlich alimentiert ist, stellt die Erwachsenenbildung einen freien Markt dar. Deshalb macht es Sinn, für eine neue Orientierung der Forschung im Bereich des lebenslangen Lernens einzutreten, in der die obengenannten Problembereiche mitberücksichtigt werden.

6. Schluß

In Europa unterscheiden sich die akademischen Kulturen und die Traditionen der Weiterbildungsforschung deutlich, so daß das breite Feld der Praxis und der Institu-

tionen in der Erwachsenenbildung sehr verschieden untersucht werden. Diese Unterschiede haben sich nicht nur auf die Organisationen, Aufgaben und Ziele im Bereich der Hochschulen ausgewirkt, sondern sie sind auch eine Herausforderung zur größeren Kooperation der Wissenschaftler in der Erwachsenenbildung innerhalb Europas. Das wissenschaftliche Forum ist in einzelnen Ländern gut organisiert und nutzt die bestehenden Kommunikationsnetzwerke, um Wissenschaftler mit gleichen Forschungsaufgaben miteinander in Kontakt zu bringen, regelmäßig Konferenzen zu organisieren und Zeitschriften ebenso wie andere Publikationen herauszugeben. Auf der europäischen Ebene ist das Wissenschaftsforum bisher jedoch nur unzureichend organisiert. Die Aktivitäten von ESREA sind geeignet, die Kommunikation von europäischen Erwachsenenbildungsforschern herzustellen. Immerhin erscheint interessant, daß sich mit den Themen »Gender« und Ethnizität« auch in der europäischen Erwachsenenbildungsforschung Problembereiche durchsetzen, die bildungspolitisch allgemein an Brisanz zunehmen. Besonders symptomatisch ist die gleichsam »querliegende« Forschungsrelevanz *biographischer Ansätze*. Sie reflektiert die Folgen dramatischer Modernisierung heutiger Gesellschaften. Neben solchen unbestreitbaren Fokussierungen muß allerdings die fortbestehende Traditions- und Methodenvielfalt der europäischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung hervorgehoben werden.

Literatur

- ALHEIT, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil I). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 13 (1984), S. 40–54; (Teil II). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 14, S. 31–61.
- ALHEIT, P.: Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. In: Ålborg Universitetscenter et al. (Ed.): *Volksnædagogisk Teoriudvikling*. Arbejdstekster nr. 10 (1993b).
- ALHEIT, P.: Die »biographische Frage« als Herausforderung der Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung in Österreich* 45 (1994b), 1, S. 11–15.
- ALHEIT, P.: *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen 1992.
- ALHEIT, P.: Transitorische Bildungsprozesse: Das »biographische Paradigma« in der Weiterbildung. In: MADER, W. (Hrsg.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen 1993a.
- ALHEIT, P.: *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt/New York 1994a.
- ALLERBECK, K./HOAG, W. J.: Jugend im Wandel. Ergebnisse einer Replikationsstudie. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 5 (1985), 1, S. 29–42.
- APITZSCH, U.: *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration*. Bremen 1990, Habilitationsschrift (unv. Manuskript).
- BECK, U.: *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt)*. Göttingen 1983, S. 35–74.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.
- BOURDIEU, P.: Die biographische Illusion. In: *Bios* 3 (1990), 1, S. 75–81.
- BOURDIEU, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M. 1987.

- BOYD, R.D./APPS, J.W. at al.: Redefining the Discipline of Adult Education. San Francisco 1980.
- BRIGHT, B.P. (Ed.): Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate. London 1989.
- BROOKFIELD, S.D.: The Epistemology of Adult Education in the United States and Great Britain: A cross-cultural analysis. In: BRIGHT, B.P. (Ed.): Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate. London 1989.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Europa in der Erwachsenenbildung. Ansätze zu gemeinsamer Praxis in vier Ländern. Bonn 1982.
- COUNCIL OF EUROPE: Draft Declaration of the Final Conference »Adult Education and Social Change«. Final Conference. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 22–25. March 1993.
- COUNCIL OF EUROPE: Growing old differently. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 26. February 1993.
- CRAFT, M.: Education and Cultural Pluralism. London und Philadelphia 1984.
- DANNEFER, D./ZELL, R.R.: Age structure, the life course and »aged heterogeneity«: Prospects for research and theory. In: Comprehensive Gerontology B, 1 (1988), p. 1–10.
- DANNEFER, D.: Differential gerontology and the stratified life course. In: Annual Review of Gerontology 8 (1988), p. 3–36.
- DOHMEN, G.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991.
- DOMINICÉ, P.: L'histoire de Vie comme Processus de Formation. Paris 1990.
- FIELD, J./TAYLOR, R.: University-based Research on the Education of Adults – A National Case-Study of the United Kingdom. Leiden 1993.
- FIELD, J.: Transportation and Renewal in Continuing Higher Education in Europe. In: International Journal of University Adult Education Vol. XXXII, Nr. 2 (1993).
- FLITNER, W.: Die Einheit der europäischen Bildung und Kultur. Hamburg 1952.
- FREYNET, P.: La Recherche sur la Formation Continue et l'Education des Adultes en France. Leiden 1993.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1991.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. u.a.: Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin: Günter Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbronn 1991.
- FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), 1, S. 5–28.
- GEE, E.M.: Historical change in the family life course of Canadian men and women. In: Marshall, V. (Ed.): Aging in Canada/Marham/Ontario²1987, p. 265–287.
- GIESECKE, W./MEUELER, E./NUISSL, E. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Heidelberg 1989.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt a.M. 1981.
- HAGESTAD, G.O.: Social perspectives on the life course. In: BINSTOCK, R./GEORGE, L. (Eds.): Handbook of Aging and the Social Sciences (3rd edition), 1989.
- HAKE, B.: Remaking the Study of Adult Education: The Relevance of recent Developments in the Netherlands to the Search for Disciplinary Identity. In: Adult Education Quarterly 42 (1992), 2, p. 63–78.
- HART, M.: Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education. In: Adult Education Quarterly 40 (1990), 2, p. 139–145.
- HEINZ, W.R. (Ed.): Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course, Vol. II, Weinheim 1991.
- INGLEHART, R.: Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt a.M./New York 1989.
- JARVIS, P. (Ed.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester 1992.
- KNOLL, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 14. Köln/Wien 1986.

- KNOLL, J.H./K. Künzel (Hrsg.): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig 1981.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.
- LANDEINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Soest, S. 7–13.
- LAWSON, K.E.: Concepts, philosophies and descriptions: some issues in defining adult education for the purpose of comparative study and research. In: HAKE, B./MORGAN, W.J. (Eds.): Adult Education, Public Information and Ideology: British-Dutch Perspectives on Theory, History and Practice. Department of Adult Education. Nottingham 1989.
- LAWSON, K.E.: Some problems in the conceptualization of adult education for the purposes of research and practice. In: International Journal of Lifelong Education 8 (1990), p. 301–314.
- MADER, W. (Ed.): Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice. Vancouver 1992.
- MADER, W.: Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography. In: HOERNING, E.M./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn 1989, S. 145–154.
- MADER, W.: Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 184–198.
- MADER, W.: Psychology and Adult Education. In: MADER, W. (Ed.): Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice. Vancouver 1992.
- MAROTZKI, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1991.
- MOEN, P.: Continuities and discontinuities in women's labor force activity. In: ELDER, G.H. (Ed.): Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968–1980, Ithaka 1985, p. 113–155.
- MOOSER, J.: Arbeiterleben in Deutschland 1900–1970. Klassenlagen, Kultur und Politik. Frankfurt a.M. 1984.
- PAPCKE, S./WEIDENFELD, W. (Hrsg.): Traumland Mitteleuropa? Beiträge zur aktuellen Kontroverse. Darmstadt 1988.
- PEIRCE, Ch.S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, hrg. von KARL-OTTO APEL. Frankfurt a.M. 1991 [1903].
- PLECAS, D.B./SORK, T.J.: Adult Education: Curing the ills of an undisciplined discipline. In: Adult Education Quarterly 37 (1986).
- RUBENSON, K.: Adult Education Research: General. In: TITMUS, C. (Ed.): Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Oxford 1989.
- RUBENSON, K.: Background and theoretical context. In: HOGHIEM, R./RUBENSON, K. (Eds.): Adult Education for Social Change: Research on the Swedish Allocation Policy. Stockholm 1980.
- RUBENSON, K.: The Sociology of Adult Education. In: MERRIAM S.C./CUNNINGHAM, P. (Ed.): Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco 1990.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York 1992.
- SCHÜTZE, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78–117.
- SCHÜTZE, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: MATTHES, J. u.a. (Hrs.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am SFZ der Universität Erlangen, Nürnberg. Nürnberg 1981, S. 67–156.
- TIPPELT, R.: Educational Work with Elder People, exemplifying Participant and Target Group Orientation in Adult Education. In: Council of Europe: Draft Declaration of the Final

- Conference »Adult Education and Social Change«. Final Conference. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 22–25. March 1993.
- TITMUS, C.: Adult Education Research: Western Europe. In: TITMUS, C. (Ed.): Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Oxford 1989.
- TORREY, B.B.: The lengthening of retirement. In: RILEY, M.W., et al. (Eds.): Aging from Birth to Death, Vol. 2, Boulder 1982, p. 181–196.
- TUOMISTO, J. at al.: Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in the Nordic Countries 1990–1991. Linköping 1991.
- TUOMISTO, J. at al.: Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in the Nordic Countries 1991–1992. Linköping 1992.
- USHER, R./BRYANT, I.: Adult Education as Theory, Practice and Research: The Captive Triangle. London 1989.
- VESTER, M. u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993.
- VOISIN, A.: La Recherche en Formation Continue. Dix années d'études et de recherche sur la formation professionnelle continue. In: Etudes et Expérimentations en Formation Continue 10 (1991).
- WATKINS, S.C. et al.: Demographic foundations of family change. In: American Sociological Review 52 (1987), p. 346–358.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1, Tübingen 1920 [1904], S. 17–206 (ursprünglich 1904f.).
- WEIDENFELD, W.: Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung – eine Herausforderung für die politische Bildung. In: Zentrum für Europäische Bildung (Hrsg.). 1990, S. 34–48. WEIDENFELD, W.: Modernisierung – Kern europäischer Identität? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament 28 (1987), S. 3–9.
- WEIZSÄCKER, V. v.: Pathosophie. Göttingen 1956.
- WESTWOOD, S.: Sociology of Adult Education. In: THOMPSON, J.L. (Ed.): Adult Education for a Change. London 1980.
- WILDEMEERSCH, D.: Ambiguities of experiential learning and critical pedagogy: The challenge of scepticism and radical responsibility. In: WILDEMEERSCH, D./JANSEN, T. (Ed.): Adult Education, experiential learning and social change. VUGA. The Hague 1992. In: WILDEMEERSCH, D./JANSEN, T. (Eds.): Adult Education, experiential learning and social change. The Hague 1992.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Peter Alheit, Roskilde Universitetscenter, Cat-Pavillonen, Postboks 260, DK-4000 Roskilde

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften II der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Postfach, 79085 Freiburg

Symposium 15

Berufliche Umweltbildung in Europa

Einleitung

Umweltbildung stellt angesichts zunehmender ökologischer Probleme – bei gleichzeitig erhöhter Sensibilität in der Bevölkerung für Fragen des Umweltschutzes – in der Zukunft eine der größten Herausforderungen auch an die berufliche Bildung dar.

Umweltbelastungen sind ein internationales Problem. Globale Fragen wie der Schutz der Erdatmosphäre spielen eine zunehmend wichtige Rolle. Insofern ist es sinnvoll, in einen internationalen Erfahrungsaustausch einzutreten. Die Berücksichtigung der internationalen Dimension der Umweltbildung ist auch deshalb unabdingbar, weil die Verwirklichung des Europäischen Binnenmarktes und die Zukunftsvision einer Politischen Union Europas eine Reihe von ökologischen Fragen aufwerfen. Für die Erwerbsarbeit der Zukunft werden Internationalisierung und Ökologisierung der Wirtschaft prognostiziert. Der Stellenwert der Berufsbildung für den Umweltschutz wird immer deutlicher. Jedoch: In Europa gibt es keine einheitliche Berufsausbildung. Es herrscht Vielfalt, Unübersichtlichkeit. Was bedeutet dies für die Ziele und Instrumente einer beruflichen Umweltbildung in Europa? Es ist davon auszugehen, daß Umweltbildung unterschiedlich angelegt ist und lokale, regionale und nationale Strukturen berücksichtigt.

Im Rahmen des ersten Teils des Symposiums wurden auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Kategorien Konzeptionen und Problembereiche beruflicher Umweltbildung in Europa präsentiert, analysiert und zur Diskussion gestellt. Einen weiteren Schwerpunkt bildeten die Umwelt- und Berufsbildungspolitik der EU (Europäische Union), insbesondere Richtlinien, Programme, Initiativen und Projekte sowie Konzepte und Programme beruflicher Umweltbildung ausgewählter europäischer Staaten. Vor dem Hintergrund der EU-Umweltpolitik wurde im Hinblick auf die inhaltlich-methodische Dimension geprüft, welche Spielräume, Realisierungsmöglichkeiten und Lösungsansätze gegeben sind, durch Umweltbildung einen Beitrag zu der Forderung »Global denken und lokal handeln« zu leisten. Im Zentrum standen dabei Fragen nach der Motivation und den Methoden bezüglich einer kognitiven Auseinandersetzung mit der Ökologie und nach den Einflüssen der Lernumgebung.

Im zweiten Teil wurden anhand von Ergebnissen aus Modellversuchen inhaltliche und methodische Probleme der Umweltbildung erörtert und Thesen zur Entwicklung ganzheitlicher Lernkonzepte und Kooperationsmodelle zur Umweltbildung in Betrieb und Berufsschule zur Diskussion gestellt. Hinterfragt wurde die Tragfähigkeit unterschiedlicher Konzepte der Ökopädagogik und ökologischer Deutungsmuster,

die der Wissensvermittlung, der Werteerziehung und dem ökologisch sinnvollen Handeln dienen.

1. Anspruch und Wirklichkeit beruflicher Umweltbildung in Europa

KARLHEINZ FINGERLE von der Universität-Gesamthochschule Kassel behandelte das Thema »Kategorien und Problembereiche beruflicher Umweltbildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht«. Er gliedert seine Ausführungen in drei Punkte.

1) Nachhaltige Entwicklung (sustainable development) als Ziel der Umweltbildung

Ausgangspunkt ist die Forderung an das Bildungswesen, den Begriff der »nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung« in der Bevölkerung zu verankern. Diese Forderung bietet Anlaß, darüber nachzudenken, daß und warum es noch nicht gelungen ist, in der Didaktik der Umwelterziehung und insbesondere in den Vorgaben für berufliche Umweltbildung einen angemessenen Begriff für die Entwicklung und Gestaltung der menschlichen Umwelt zu finden, die zugleich Natur und Kultur ist.

Das Konzept einer »nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung« verweist auf Problemlösungen für Entwicklungen, die den Anspruch auf menschenwürdiges Leben in allen Teilen der Welt mit Vorstellungen der Erhaltung der Lebensgrundlagen verbinden.

Für die Didaktik der Umwelterziehung sind Konzepte notwendig, die die Menschen nicht nur als Störer, sondern auch als (Mit-)Gestalter der Natur aufnehmen. Solche Überlegungen sollten zugleich auch Grenzen des Eingreifens diskutieren und Wahnvorstellungen hinsichtlich einer Alles-Machbarkeit zurückweisen. Entsprechende Vorgaben sind in der Gesellschaft zu entwickeln, wobei die Humanwissenschaften einen wichtigen Beitrag zu ihrer Klärung leisten können. Der Diskurs in der Gesellschaft über Probleme der Entwicklung und der Erhaltung der Umwelt kann aus Verengungen herausführen.

Die internationalen Initiativen zur Umwelterziehung in der Folge der Umweltkonferenz in Stockholm im Jahre 1972 folgten dem Paradigma der ökologischen Entwicklung, das die Menschen nicht aus der Natur ausgrenzt und das Kultur als Aspekt von Natur versteht. Ihnen ist ein Begriff von Umwelt fremd, der Menschen nur als Störer in natürlichen Systemen verstehen würde. Vielmehr werden Menschen immer auch als Gestalter der Umwelt verstanden. Besondere Aufmerksamkeit sollte dem Verständnis für die komplexen Beziehungen zwischen der sozio-ökonomischen Entwicklung und der Verbesserung der Umwelt gewidmet werden. Ein dem Tenor der Empfehlungen folgendes Verständnis von Umwelt ist in Darstellungen derjenigen Disziplinen enthalten, die in ihre Überlegungen die von Menschen veränderte Umwelt vom Untersuchungsgegenstand her systematisch einbeziehen müssen: Agrarökologie, Landschaftsökologie, Stadtökologie, Vegetationsgeographie usw. Human bestimmte, in Koevolution von Natur und Mensch entstandene Ökosysteme werden in diesen Wissenschaften nicht von vornherein als gestört, als Fehlformen, angesehen, sondern als Kulturlandschaft eingeordnet, deren natürliche, von vielen für erhaltenswert gehaltene Potentiale nur verstanden werden können, wenn die jeweils historisch und

kulturell zu verstehenden Formen als Ergebnisse menschlichen Wirkens, insbesondere wirtschaftlichen Handelns, gesehen werden. Ein solches Vorverständnis ermöglicht, die Grundannahmen zu verstehen, die in der Empfehlung 4 der Tiflis-Konferenz im Oktober 1977 ausgesprochen wurden. Demgegenüber brachten die in München im Jahre 1978 erarbeiteten »Empfehlungen zur Umwelterziehung« neben der Adaption an die Situation der Bundesrepublik Deutschland eine Verengung der Thematik.

2) *Umwelt als europäisches Thema*

Anhand zweier Beispiele stellte KARLHEINZ FINGERLE dar, daß der Beitrag der Europäischen Union zur Umweltpolitik ambivalent ist. Neben zahlreichen EU-Richtlinien, die bei nationalstaatlicher Umsetzung eine verbesserte Situation der Umwelt in der Union erwarten ließen, stehe eine Praxis, die bei genauerem Hinsehen als administrative Praxis der Umweltzerstörung verstanden werden müsse oder einen Wildwuchs umweltzerstörerischer Aktivitäten unter dem Ziel der Deregulierung wirtschaftlicher Tätigkeiten begünstige.

In seinen weiteren Ausführungen bezog sich KARLHEINZ FINGERLE auf die Absicht der Entwicklung eines transnational zu entwickelnden Moduls für berufliche Umweltbildung in Elektroberufen.

Für Ausbildungsberufe aus anderen Berufsfeldern reklamierte er, daß eine Vereinheitlichung der Berufsausbildung zur Umweltzerstörung beitragen wird, wenn regionale, kulturelle und situative Verschiedenheiten ausgeblendet bleiben. Dies wird für alle Formen sozialer und kultureller Dienstleistungen ebenso gelten wie für die agrarwirtschaftlichen Berufe. Die Ausbildung muß in diesen Berufen für »gebiets- oder auch problembezogene, relativ differenzierte und flexible« Maßnahmen und Handlungsweisen qualifizieren.

Die Rahmenbedingungen für berufliche Umweltbildung bleiben unter der Vertragsänderung von Maastricht ungünstig. Dies gilt umso mehr, wenn ein Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auch die Verschiedenheit der sozialen und kulturellen Umwelten respektieren soll.

3) *Marktsteuerung versus Erziehung?*

Mit Bezug auf Überlegungen GERD-JAN KROLS, daß das Aufzeigen individueller Handlungsmöglichkeiten unverzichtbar, aber eben nicht hinreichend sei, illustrierte KARLHEINZ FINGERLE an verschiedenen Beispielen, daß Möglichkeiten, von Auszubildenden Handlungsalternativen in der betrieblichen Realität umzusetzen, stark eingeschränkt sind. Soll die betriebliche Realität auf ökologische Alternativen hin untersucht werden, muß von der aktuellen Lebensrealität der Auszubildenden abstrahiert werden. Damit sind zugleich Grenzen des handlungsorientierten Lernens aufgezeigt. Diese liegen dort, wo Auszubildende Handlungsalternativen vorgestellt bekommen, deren Um- und Durchsetzung ihnen in der betrieblichen Wirklichkeit unmöglich ist.

Abschließend verdeutlichte KARLHEINZ FINGERLE, daß Umwelterziehung auf kognitives Lernen und »die Anstrengung des Begriffs« nicht verzichten kann. Als Ansatz

begrenzter Reichweite kann die Ökonomie Beiträge zur Erhaltung der Natur und zur »nachhaltigen Entwicklung« leisten. Vorschläge für den Bereich der Naturschutz-Ökonomie zeigen überzeugend, wieviel man nicht nur von der Ökonomie, sondern auch von dem Weltbereich verstehen muß, den man schützen will. Solche Kenntnisse und Einsichten werden auch erforderlich sein, um die Wirkungen und Nebenwirkungen ökonomischer Instrumente und deren begrenzte Reichweite erkennen und diskutieren zu können.

HILDE BIEHLER-BAUDISCH vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, stellte in ihrem Referat »Anspruch und Wirklichkeit beruflicher Umweltbildung in der Europäischen Union – Programmatik, Richtlinien, Initiativen, Projekte« den Querschnittscharakter beruflicher Umweltbildung am Beispiel einschlägiger Projekte in unterschiedlichen Aktionsprogrammen dar. Die konkrete Umsetzung der Projekte ist von regionalen und lokalen Aspekten geprägt. Somit ergibt sich für Projekte, die aus gemeinsamer Programmatik resultieren, ein hinsichtlich der Einzelziele und Durchführung äußerst facettenreiches Bild. Für Projekte im Bereich beruflicher Umweltbildung vervielfältigen sich diese Facetten, da für sie kein eigenes Forum existiert. Berufliche Umweltbildung gilt als Querschnittsbereich und hat sich (noch) nicht als eigenständiger Bereich profiliert. Die Entschließung des Rates über die Umweltbildung (1988) und Schlußfolgerungen des Rates über die Intensivierung der Umwelterziehung (1992) haben zur Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Förderung von Umweltbildung und Umwelterziehung geführt. Im Zusammenhang damit dürfte ein Auftrag an die Universität Genf stehen, Forschung und Forschungsergebnisse zur Umwelterziehung zusammenzutragen und auszuwerten. Die jüngste Initiative der Kommission nennt sich Vocational European Environmental Education Programme. Dieser Europäische Lenkungsausschuß soll unter dänischem Vorsitz berufliche Umwelterziehung auf europäischer Ebene bearbeiten, fördern und vernetzen.

Zur besseren Orientierung und zur Erläuterung der Diskrepanzen unterscheidet HILDE BIEHLER-BAUDISCH je nach Art der Integration von Umweltinhalten in die Berufsbildung drei Ansätze beruflicher Umweltbildung. Ganz trennscharf sind diese Ansätze zwar nicht, sie erleichtern jedoch die Einordnung von Projekten entsprechend ihrer Zielsetzung und Einbindung in den Bildungsbereich.

- Der *spezialisierte Ansatz* vermittelt umweltrelevante Inhalte, die auf vorhandenen Berufsqualifikationen aufbauen und diese ergänzen und erweitern. Häufig handelt es sich hier um Antworten auf einen aktuellen Qualifikationsbedarf, der sich aus von Umweltbelangen ausgehenden beruflichen Anforderungen ergibt.
- Die Aus- oder Weiterbildung in *Umweltberufen*, z.B. zum »Ver- oder Entsorger«, oder Studiengänge in Umwelttechnik an Fach- oder Fachhochschulen/Hochschulen. Hier stehen berufliche Umweltbezüge im Zentrum der Qualifizierung.
- Der *integrierte Ansatz*, bei dem Umweltschutzhinhalte in allen Berufsfeldern in die Ausbildung einbezogen und in Verbindung mit beruflichen Inhalten, anknüpfend an die Berufsrollen der Lernenden, vermittelt werden. Dieser Ansatz setzt sich in der beruflichen Ausbildung mit den Umweltbezügen des jeweiligen Berufs auseinander und integriert umweltbezogene Inhalte in die berufliche Qualifizierung.

Die drei Ansätze haben verschiedene Zielgruppen und -richtungen. Sie können sich gegenseitig ergänzen, aber nicht ersetzen. Dies wurde anhand von Beispielen erörtert. Als beispielgebend für die Entwicklung und Umsetzung des integrierten Ansatzes wurden Aktivitäten in den Niederlanden dargestellt.

Zu den Wechselwirkungen zwischen Art des Berufsbildungssystems und Ausgestaltung beruflicher Umweltbildung wurde folgendes ausgeführt: Ein Zusammenhang zwischen Berufsbildungssystem und Gestaltung beruflicher Umweltbildung ist nicht festzustellen. Der Grund: Berufliche Umweltbildung ist im europäischen Kontext mit dem Lernort Schule oder außerschulischen, nichtbetrieblichen Lernorten verbunden. Betriebe sind als transnationale Kooperationspartner (vorläufig) nicht vertreten. So ist kein Betrieb in Deutschland in Projekten zu beruflicher Umweltbildung in den einschlägigen Aktionsprogrammen zu finden. Dieser Sachverhalt ist wohl auf die Brisanz beruflicher Umweltbildung zurückzuführen. Im »Schonraum Schule« ist dieser Bereich offensichtlich leichter aufzugreifen, da er dort als weniger konfliktträchtig empfunden wird. Ein weiterer – möglicherweise gewichtiger – Grund ist die weitgehende Ausblendung des Verhaltens am Arbeitsplatz aus der öffentlichen Diskussion um Umweltbewußtsein und umweltgerechtes Verhalten.

Berufliche Umweltbildung in der EU wird zukünftig an Bedeutung gewinnen und sich auch in Betrieben zunehmend etablieren. Die Aktivitäten der EU im Umweltbereich, speziell der Ökobilanzen, dem eco-labelling und der »Auditverordnung« dürften ernsthafte Anstrengungen der Betriebe zur Qualifizierung aller Beschäftigten im Umweltbereich unabdingbar machen. Vorreiter dafür sind jedoch nicht unbedingt in Deutschland zu finden. Ökobilanzen und Produktlinienanalysen werden zwar gelegentlich als Ausbildungsinhalte thematisiert, aber kaum als solche systematisch aufgearbeitet. In Deutschland diskutiert inzwischen die Enquêtekommision »Schutz des Menschen und der Umwelt« über Ökobilanzen und Produktlinienanalysen. Die »Auditverordnung«, die trotz ihrer Freiwilligkeit als »Grundgesetz des Umweltmanagements« bezeichnet wird, sieht in ihren Vorschriften über »Umweltmanagementsysteme« und »Gute Managementpraktiken« durchaus differenzierte Qualifizierungsmaßnahmen für die Beschäftigten »auf allen Ebenen« vor. Sie gilt allerdings erst ab Frühjahr 1995. Es ist abzuwarten, ob sich die nicht sonderlich progressive Haltung von Betrieben in Deutschland bis dahin relativiert.

ROLF-ULRICH SPRENGER vom College of Europe/Brügge setzte sich in seinem Referat mit der Umweltpolitik der EU auseinander.

Einleitend erinnerte er an die Vielzahl der Maßnahmen und Vorschläge der EU, die mutig Handlungsbereitschaft signalisieren und auch im Umweltschutz Fortschritte und Erfolge erwarten lassen. Dennoch klaffen – wohl in keinem anderen EU-Regelungsbereich – vertragliche, rechtliche und politische Vorgaben und programmatische Willenserklärungen einerseits und ökologische Realität andererseits teilweise so stark auseinander, daß die Frage nach der Existenzberechtigung und der künftigen Gestaltung der EU-Umweltpolitik erneut gestellt werden muß. Die Bilanz, die ROLF-ULRICH SPRENGER in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellte, bezog sich auf vier Bereiche:

1) Die Ziele der EU-Umweltpolitik

Im Maastrichter Vertrag, Artikel 130r, wurde der EU-Umweltpolitik u.a. das Ziel vorgegeben, zur Erhaltung und Verbesserung der Umweltqualität beizutragen. Folgt man den Feststellungen im 5. Aktionsprogramm für den Umweltschutz, so hat sich die Umweltqualität in den letzten zwei Jahrzehnten trotz aller Aktivitäten der EU langsam, aber gravierend verschlechtert. Der Vertrag von Maastricht spricht in Artikel 2 vom *Ziel* eines beständigen, nicht-inflationären und umweltverträglichen Wachstums.

Wer die Aussagen im sogenannten Task-Force-Bericht zum Thema 1992 – die ökologische Dimension – nachvollzieht und die Grünbücher der Kommission zu den dramatischen ökologischen Folgen der Vollendung des Binnenmarktes durch Wirtschaftswachstum, Agglomerationstendenzen, Verkehrs- und Abfalllawinen sich vor Augen führt, kann sich nur schwer vorstellen, wie dies jeweils mit dem Etikett »nachhaltiges Wirtschaften« (sustainable development) zu vereinbaren ist.

2) Die Prinzipien der EU-Umweltpolitik und ihre Umsetzung in der Praxis

Nach Artikel 130r stehen das Vorsorge-, Verursacher-, Integrations- und Subsidiaritätsprinzip im Mittelpunkt der EU-Umweltpolitik.

Im Bereich der Prinzipien ist anzumerken, daß die der Wirtschaftsgemeinschaft und dem Binnenmarkt zugrunde liegenden *marktwirtschaftlichen und wettbewerbspolitischen Prinzipien* einen kostengerechten und nicht wettbewerbsverzerrenden Preiswettbewerb (bislang) im Umweltschutz nur begrenzt zur Anwendung kommen lassen bzw. diese künftig kaum angewendet werden dürften. Die Internalisierung externer Effekte (Verkehr, Landwirtschaft) läßt seit langem auf sich warten.

Das *Vorsorgeprinzip* erweist sich zumeist als ein Phänomen, das sich bislang mehr in Reden, Lehrbüchern, Programmen und wissenschaftlichen Publikationen findet als in der tatsächlichen EU-Umweltpolitik und in den Richtlinien.

Was das sogenannte *Verursacherprinzip* anbetrifft, so wird es in nahezu jedem Land der EU anders interpretiert, zumeist aber in einer völlig unzureichenden Form, so daß das Verursacherprinzip dann bereits als erfüllt angesehen wird, wenn der Emittent die wie auch immer definierten nationalen oder EU-Auflagen erfüllt.

Nach dem sogenannten *Integrationsprinzip* soll der Umweltschutz Bestandteil der anderen Gemeinschaftspolitiken sein. Wer sich aber die ökologischen Folgen der allgemeinen Wirtschaftspolitik zur Vollendung des Binnenmarktes, der Industriepolitik, Verkehrspolitik, Strukturpolitik usw. vor Augen führt, muß leider feststellen, daß hier die betroffenen Generaldirektionen allzu oft nicht nur neben, sondern sogar gegeneinander arbeiten. Selbst bei der Vergabe von Mitteln aus den *Strukturfonds* werden Umweltverträglichkeitsprüfungen nicht oder nur partiell durchgeführt und letztlich bei den Infrastrukturprojekten ignoriert.

Im Hinblick auf das vielzitierte *Subsidiaritätsprinzip*, nach dem die Gemeinschaft nur dann und dort tätig werden sollte, wo die Umweltziele besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können, läßt sich feststellen: Es entsteht der Eindruck, daß Brüssel mit Hinweis auf die Wettbewerbsrelevanz und Binnenmarktrelevanz nahezu alle umweltpolitischen Maßnahmen, also nicht nur die produktbezogenen, mit Hilfe des Artikels 100a von Brüssel aus entscheiden will. Dies macht häufig weder ökolo-

gisch noch ökonomisch Sinn, zumal sich die Mehrzahl der EU-Staaten ohnehin nicht an die in Brüssel beschlossene Umweltschutzakte hält. Jede 7. Klage vor dem Europäischen Gerichtshof (EuGH) betrifft inzwischen Verstöße der Mitgliedsländer wegen Nichtumsetzung von EU-Umweltrichtlinien.

3) *Die Instrumente der EU-Umweltpolitik*

Positiv bewertet ROLF-ULRICH SPRENGER, daß das umweltpolitische Instrumentarium der Europäischen Gemeinschaft in der Regel weitgehende Entscheidungsfreiheit in bezug auf die Auswahl geeigneter Instrumente bei der Erreichung bestimmter umweltpolitischer Ziele in den Mitgliedsländern erlaubt. Damit ist grundsätzlich die Option für den Einsatz ökonomischer Instrumente wie Abgaben, Kompensationslösungen, Lizenzen und dergleichen mehr gegeben.

Jedoch dokumentieren das bereits zitierte Vollzugsdefizit, die Unverbindlichkeit der Umweltverträglichkeitsprüfungen bei den endgültigen Entscheidungen und die unzureichende Instrumentalisierung des Verursacherprinzips auch in diesem Bereich enorme Defizite.

4) *Die Rolle der Institutionen*

Abschließend erläuterte ROLF-ULRICH SPRENGER die Rolle der *Europäischen Institutionen* in der EU-Umweltpolitik und führte aus, daß die massive Kritik am Umweltschutz in der EU nicht mehr als Klage der ewig unzufriedenen grünen Miesmacher abgetan werden könne.

Eine radikale Kehrtwende könne nur heißen:

- nicht mehr und neue Direktiven, sondern
- Ausfüllen der Verträge und Programme mit Leben,
- wirksamer Vollzug mit Sanktionsandrohung,
- sinnvolle Regionalisierung.

Das Gemeinschaftsrecht biete viele Chancen für den Umweltschutz, doch sie müßten genutzt werden können.

CHRISTOPH NITSCHKE vom Institut für Umweltbildung im Beruf in Berlin setzte sich in seinem Referat mit der beruflichen Umweltbildung vor dem Anspruch des EU-Binnenmarktes anhand von sechs Wechselbeziehungen auseinander.

1) *»Europa und Umwelt« als impliziter Gehalt von beruflicher Umweltbildung*

Jede Berufstätigkeit ist in dem Sinne umweltrelevant, daß ihre Ausübung mit negativen oder positiven Wirkungen auf die Umwelt verbunden ist. Viele dieser Umweltwirkungen manifestieren sich im europäischen Ausland. Wer sich etwa als Einkäufer in der Möbelindustrie entscheidet, Hölzer aus nachhaltiger Forstwirtschaft in Finnland zu beziehen, realisiert damit Umweltwirkungen.

Der »europäische Gehalt« des umweltrelevanten beruflichen Handelns ist dabei unabhängig davon gegeben, ob sich die Berufstätigen dessen bewußt sind oder nicht.

2) »Europäisierung« als strukturelle Rahmenbedingung beruflicher Umweltbildung

Die Zunahme der internationalen Wirtschaftsbeziehungen und der international abgestimmten Transaktionen im EU-Rahmen wirkt sich teils fördernd, teils hemmend auf die Voraussetzungen für umweltgerechtes Handeln und Umweltbildung aus. Drei Faktoren bzw. »Voraus-Setzungen« sind dabei zu unterscheiden, nämlich:

- die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für berufliche Umweltbildung,
- die Festlegung von umweltrelevanten Standards,
- die Verschiebung in den stofflich-energetischen Voraussetzungen beruflichen Handelns.

3) »Europäisierung« als Lernzwang

Umweltschutzbezogene Rechtsnormen der EU betreffen beruflich zunächst einmal die (deutschen) SpezialistInnen, die mit ihrer Anwendung oder Überwachung betraut sind. Bei ihnen ist es klar, daß die Normen einen selbstverständlich notwendigen Bestandteil der berufsfachlichen Anforderungen darstellen und insofern beherrscht werden müssen.

Darüber hinaus enthält jede Berufstätigkeit solche »Lernzwänge«. Ihr Ausmaß wird wesentlich davon bestimmt, inwieweit ökonomische Exportinteressen existieren und inwieweit deren Verwirklichung an die Erfüllung von Umweltrechtsnormen gebunden ist.

4) »Europäisierung« als Lernchance

Als zentrale These vertritt CHRISTOPH NITSCHKE in seinem Beitrag, daß »Europa« – besser noch: »das Grenzüberschreitende« – nicht nur hin und wieder ein notwendiges, sondern aus pädagogischer Sicht ein anzustrebendes Merkmal von beruflicher Umweltbildung sein sollte bzw. ein Qualitätskriterium ist. Hinter dieser These steht die Prämisse, daß die »Europäisierung« tendenziell eine Horizons-erweiterung bringt und Chancen für interkulturelles Lernen bietet.

5) Integratives Aufgreifen von »Europa« durch die berufliche Umweltbildung

Während in den ersten vier Punkten aufgezeigt wurde, wie der europäische Kontext auf Bildung einwirkt bzw. einwirken sollte, beziehen sich die Äußerungen in diesem Bereich darauf, in welcher Form die Umweltbildung diesen Kontext aufgegriffen hat. Es geht also um die »Europäisierung der Bildung selbst« bzw. um deren Selbst-Europäisierung. Auf der Grundlage ausgewählter Beispiele von Umweltbildung wurden verschiedene Varianten, Kombinationen und Reichweiten der »Europa-Orientierung« identifiziert, die zu einem »7-Stufen-Schaubild« verdichtet wurden.

6) »Europa und Umwelt« als Paradox beruflicher Umweltbildung

Zum Abschluß illustrierte CHRISTOPH NITSCHKE die Paradoxie, die in der Betonung des Europäischen im Rahmen beruflicher Umweltbildung angelegt ist. So wurde einerseits ein deutliches Plädoyer für die auch grenzüberschreitende Verständigung

über Umweltfragen gehalten. Schließlich läßt sich gerade unvoreingenommene Kommunikation – im Gegensatz etwa zum »Totreden«, »Stillschweigen«, »Aneinander-Vorbei-Diskutieren« oder zur sprachlos gewordenen Überspezialisierung – als Kernelement beruflicher Umweltbildung begreifen. Andererseits erweist sich die internationale Kommunikation in Sachen Umweltbildung als denkbar schwierig und mißverständnisträchtig. Dafür sind nicht einmal primär die mangelnden »Schlüsselqualifikationen« am Schnittpunkt von Sach- und Fremdsprachenkenntnissen verantwortlich, deretwegen z.B. aus einem »waste manager« versehentlich ein Abfallmanager statt eines Entsorgungsarbeiters gemacht wird. Vielmehr fehlt es ausländischen BesucherInnen notgedrungen häufig an der kulturellen Einfühlung und an dem erforderlichen Wissen über das gesamte Bildungssystem, um sich ein angemessenes Urteil über die berufliche Umweltbildung zu bilden.

2. Inhaltliche und methodische Probleme der Realisierung der beruflichen Umweltbildung durch Modellversuche

Im zweiten Teil des Symposions standen inhaltliche und methodische Probleme der Realisierung der beruflichen Umweltbildung durch Modellversuche im Vordergrund.

PETER F.E. SLOANE, Universität Jena, erläuterte die methodischen und methodologischen Probleme der Realisierung der beruflichen Umweltbildung durch Modellversuche am Beispiel des Modellversuchs »Qualifizierung der Ausbilder im Einzelhandel«.

Der Modellversuch sah von Anfang an vor, die berufspädagogische Frage der betrieblichen Aus- und Weiterbildung für den Umweltschutz zu verbinden mit der eher betriebswirtschaftlichen Frage einer umweltorientierten Unternehmensführung.

Ziel des Modellversuchs ist die Entwicklung einer betriebsbezogenen Qualifizierungskonzeption im Sinne eines Weiterbildungs- und Beratungsangebots zum Themenkomplex »Umweltschutz« für Unternehmer und Ausbilder.

SLOANE stellte seine Überlegungen in insgesamt 10 Thesen zur Diskussion.

1. These:

Umwelterziehung wird häufig nicht im Sinne der naturwissenschaftlichen Ökologie verstanden, vielmehr kann man Umweltschutz und/oder Umwelterziehung viel stärker in der Linie einer geisteswissenschaftlichen Einrede gegen die rationale Wissenschafts- und Weltauffassung begreifen. Hierbei finden sich sowohl die Tradition einer kompensatorischen Geisteswissenschaft, die auf Sinnbezug, Subjekthaftigkeit, Ganzheitlichkeit usw. abhebt als auch eine kulturkritische Auffassung, die sich als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik begreift.

2. These:

Modellversuche sind ein bildungspolitisches Programm der exemplarischen Erprobung in Ausschnitten der Erziehungswirklichkeit. »Modellversuchsträger« sind dabei in der Regel gesellschaftliche Institutionen, die Zugang zu solchen Feldern haben.

3. These:

»Modellversuchsforschung« ist eine theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderung in sozialen Feldern zu gewinnen. Dies weist immer auch Modellversuchsforschung als eine didaktische Forschung aus, in der es um die Verhaltensänderung von Lernsubjekten geht. Im weiteren Sinne können hierunter auch Organisationen fallen.

4. These:

Umweltschutz ist eine Forderung, die bei den Teilnehmern durch eine eigene, zum Teil privat erlebte Betroffenheit motiviert ist. Der Versuch, dies umzusetzen, führt häufig zu Frustrationserlebnissen. Die betriebliche Realität ist häufig die, daß man über eine Sensibilisierung nicht hinauskommt. Aktionen täuschen eher die Möglichkeit vor, etwas tun zu können, als daß sie eine wirkliche Möglichkeit sind, etwas zu verändern.

5. These:

Umweltschutz als Norm für Handeln operationalisiert sich über Argumente; dabei entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Vorschriften und Verantwortung. Vorschrift steht dabei für die ökonomische Vernunft, auf die man sich bezieht, und Verantwortung läßt sich präzisieren als sich verantwortlich fühlen für Umweltfragen. Wesentlich ist dann, wie ein Gleichgewicht zwischen diesen Ansprüchen hergestellt wird und wie Widersprüche verarbeitet werden.

6. These:

Umweltschutz rezipieren Betriebsleiter vor dem Kontext einer betrieblichen Führungsaufgabe und nicht im Schonraum einer Ausbildungsfunktion. Die Handlungsfolgen sind immer grundlegender in bezug auf die betriebliche Zielsetzung.

7. These:

Modellversuche sind Objekte einer »lernenden Forschung«; wissenschaftstheoretisch stellt sich die alte Frage nach dem Verhältnis zu diesem Gegenstand, insbesondere vor dem Hintergrund, daß die Rationalität »in« diesem Gegenstand eine andere sein kann als die des Subjekts, vor allem aber, wenn das Subjekt (an)erkennt, daß es eine sehr widersprüchliche Rationalität ist.

8. These:

Im Modellversuchsfeld stoßen Paradigmen der Wissenschaft (Wissenschaftsparadigmen) und Paradigmen der Lernsubjekte (Alltagsparadigmen) aufeinander. Es ist kein Austausch auf der Ebene subjektiver und objektiver Theorien, sondern es stoßen Handlungsmodelle aufeinander mit spezifischen »Sicht-« und Interpretationsweisen. So stehen dann auch häufig den Konzepten der Wissenschaft »common-sense« – Modelle der Praxis entgegen und es stellt sich die Frage nach der Entstehung und möglichen Veränderung solcher Modelle.

9. These:

Es hat eine Ontologisierung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stattgefunden, die dazu führte, daß die Rationalitätsvorstellung dieser Denkgebäude zum Bestandteil ökonomischer Konzepte wurde, die heute maßgebend die Wahrnehmung und

Interpretation betrieblicher (und gesellschaftlicher) Phänomene steuern. Umwelterziehung ist daher vielleicht viel weniger ein ökologisches als ein wissenssoziologisches Phänomen.

10. These:

Umwelterziehung kann nur dann betrieblich umgesetzt werden, wenn den bisherigen subjektiven Modellen der operativen Betriebsführung strategische Modelle zur Seite gestellt werden, die eine veränderte Sicht- und Denkweise geradezu fordern. Dies heißt aber auch Orientierung an einer (ggf. veränderten) wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Ratio. Gleichzeitig muß die ethische Frage der Verantwortung neu diskutiert werden.

GÜNTER PÄTZOLD und GERHARD DREES vom Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik der Universität Dortmund berichteten über den Modellversuch »Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Lernansätze in der Umweltbildung in Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb« (BUBILE). Dieser Modellversuch ist vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen eingerichtet und die Durchführung der Akademie für Jugend und Beruf (ajb) in Hattingen übertragen worden. Mit der wissenschaftlichen Begleitung der Projektaktivitäten ist der Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund betraut. Auftrag des Modellversuchs BUBILE ist es, zu prüfen und zu erproben, ob, inwieweit und wie Auszubildenden im Rahmen lernortkooperativ gestalteter ganzheitlicher, handlungs-, erfahrungs- und projektorientierter Ausbildungskonzepte Umweltkompetenz vermittelt werden kann. Um entsprechende Hinweise zu erhalten, sind an den Standorten des Modellversuchs lernortkooperativ agierende Arbeitsgruppen eingerichtet, die Projekte zur beruflichen Umweltbildung auf der Basis einer handlungsorientierten Didaktik entwickeln und praktisch erproben.

Im Mittelpunkt der Modellversuchsarbeit steht die Auseinandersetzung mit umweltrelevanten Fragestellungen, das Nachdenken über zukünftige Lebens- bzw. Umweltqualitätsziele, deren konkrete Formulierung und Umsetzung. Die Vielzahl der beteiligten Personen und die Vielfalt der Fachrichtungen und Institutionen eröffnet die Chance, ein »inhaltliches Konzept Umweltbildung« zu schaffen, das die im beruflichen Handeln umweltrelevanten Kernfragen herauskristallisiert und die Zugänge zu diesen Kernfragen sowie Handlungsoptionen aus den verschiedenen berufsspezifischen Blickwinkeln aufzeigt.

Aus dem Aufgabenfeld der wissenschaftlichen Begleitung werden Ergebnisse der hermeneutischen Analyse zu zwei der zentralen Begrifflichkeiten, Lernortkooperation und Umweltbewußtsein, vorgestellt.

Welche Möglichkeiten mit lernortkooperativen Ausbildungskonzepten in der Realität verbunden sind, hängt in der personalen Dimension entscheidend von den berufsbiographisch geprägten handlungsleitenden Kooperationsverständnissen ab. Vier Ebenen des Kooperationsverständnisses lassen sich bei schulischem und betrieblichem Lehr- und Ausbildungspersonal unterscheiden: das *pragmatisch-formal*, das *pragmatisch-utilitaristisch*, das *didaktisch-methodisch* und das *bildungstheoretisch* begründete Kooperationsverständnis.

Aus den durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes gestützten Entscheidungen über die inhaltliche Bedeutung der Zielperspektive »Umweltkompetenz« ergeben sich die Anforderungen an didaktisch-methodische Konzepte zum Umweltlernen. Vier Stufen der Entwicklung der Erkenntnisbildung repräsentieren die Erschließung derjenigen Dimensionen, die nach dem gegenwärtigen Stand in einem Konzept der Umweltkompetenz berücksichtigt werden müssen. Als Ergebnis der bisherigen Analyse kann mit Hilfe einer deskriptiven Definition ein vorläufig zu verwendender Arbeitsbegriff der Umweltkompetenz umrissen werden. Umweltkompetenz

- ist der Prozeß und das immer zwischenzeitliche Ergebnis der individuellen Auseinandersetzung mit dem realen oder antizipierten Verlust über die Kontrolle der ökologischen Bedingungen im Lebensraum. Erst mit den durch die Beeinträchtigung der Umwelt verbundenen Gefahren für das menschliche Leben und der Erfahrung dieser Risiken entstehen die Geschichte des Umweltbewußtseins und ein Bedarf an der Versicherung über eine Umweltkompetenz;
- ist demzufolge nicht statisch, sondern dynamisch und das Produkt der Auseinandersetzung mit den sich verändernden ökologischen Bedingungen;
- weist eine mehrdimensionale interne Struktur auf. Diese enthält eine kognitive Struktur-, Wissens-, Affekts- und Handlungskomponenten, die gemeinsam betrachtet werden müssen, um Umweltbewußtsein vollständig erfassen und erklären zu können;
- wird mitbedingt durch äußere Prädiktoren wie demographische, sozialisatorische und bildungsbiographische Daten und ihr Zusammenwirken mit der internen Struktur;
- entsteht im Zusammenhang mit und in Wechselbeziehung zu anderen Bewußtseinsbereichen, ordnet sich in subjektive Risikohierarchien auf interpersonal unterschiedlichen und individuell wechselnden Rangplätzen ein und wird bei wechselnder Bedeutung mehr kognitiv oder mehr affektiv geprägter Verarbeitungsweisen perzipiert;
- bezieht sich individuell und gesellschaftlich schwerpunktmäßig auf wechselnde Teilbereiche der Umweltproblematik.

Die Orientierung auf die abstrakten persönlichkeitsbezogenen Lernziele im Umweltbereich setzt Modifikationen der Lernsituationen und der Aufgabenwahrnehmung der Ausbilder und Berufsschullehrer voraus. Mit dem überkommenen, einseitig die Informationsverarbeitung betonenden Lehren sind diese Lernziele nicht zu erreichen. Wo umweltbezogenes Lernen handlungsbezogen sein und alltagsrelevant werden soll, reicht das Anhäufen von passivem Umweltwissen durch die Beschreibung der Wirklichkeit nicht aus. Das häufig als Königsweg zur Beeinflussung von Umweltbewußtsein favorisierte »Betroffenmachen« der Lernenden rennt häufig längst offene Türen ein und führt außerdem allein nicht zu verändertem Handeln. Hierzu müssen die Auszubildenden auch über Lösungsansätze aufgeklärt, besser noch, diese mit ihnen gemeinsam entwickelt werden. Dies wiederum kann nur dann gelingen, wenn berufsbezogenes Lehren und Lernen sich nicht in der Beschreibung einer problembeladenen Realität erschöpft, sondern über die Analyse des Werdens dieser Realität ihre Veränderbarkeit, entsprechende Ansatzpunkte und gangbare Wege aufzeigt.

BRIGITTE BONHAUS und KLAUS-DIETER MERTINEIT von der Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung an der Universität Hannover stellten in ihrem Referat »Gemeinsam läßt sich mehr bewegen – auch in der beruflichen Umweltbildung« Ergebnisse aus dem Modellversuch »Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung« unter besonderer Berücksichtigung der Hauswirtschaft vor.

Ziel des Modellversuchs war es, ein Konzept zur Qualifizierung von Ausbildern für den Umweltschutz in der Berufsbildung, Lehr-/Lernhilfen für die Ausbildungspraxis und betriebsbezogene Umsetzungsstrategien zu entwickeln und zu erproben. Kooperation ist ein konstitutives Merkmal des im Rahmen dieses Modellversuchs entwickelten und erprobten Qualifizierungskonzepts und hat sich als Schlüssel für die Verankerung und die Wirksamkeit des Umweltschutzes in der Berufsausbildung erwiesen. Dies wurde an den drei Beispielen »Kooperation als Merkmal der Grundseminare«, »Ökologie als Auslöser von Lernortkooperation« und »Innerbetriebliche Kooperation im gewerblichen Bereich« illustriert.

Zu Beispiel 1:

Ein wesentliches Ziel der Grundseminare besteht darin, die Situation des Umweltschutzes in der Ausbildung in ihren Wechselbeziehungen zur übrigen betrieblichen Situation aufzuzeigen und zu reflektieren, um darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten für Ausbilder unter Einbeziehung von Personen aus dem betrieblichen und außerbetrieblichen Umfeld der Ausbildung (z.B. Berufsschule) zu erarbeiten.

Zu Beispiel 2:

Die Fragen: »Muß Hauswirtschaft grundsätzlich von ökologischen Ansätzen bestimmt werden?« und »Welche Konsequenzen sind damit für die Berufsausbildung verbunden?« waren der Einstieg in die Tätigkeit eines Arbeitskreises »Hauswirtschaft« und zugleich der Start für die knapp zwei Jahre dauernde Zusammenarbeit einer Gruppe von Ausbilderinnen und Lehrerinnen, die von einer Mitarbeiterin der Universität begleitet wurde.

Der Arbeitskreis verständigte sich darauf, ein Instrument zur ökologischen Bestandsaufnahme von Haushalten – eine sogenannte ökologische Haushaltsanalyse – zu entwickeln.

Zu Beispiel 3:

In diesem Beispiel geht es u.a. bei dem Bemühen um verstärkte Integration des Umweltschutzes in die Ausbildung auch darum, über die Ausbildung hinaus in den Betrieb hinein zu wirken. Dies geschah durch Einbindung des Betriebsrates und des Sicherheitsingenieurs.

Als Schlußfolgerung ergibt sich die Notwendigkeit, die Kooperation zwischen Ausbilderinnen sowie an der Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung betrieblich oder außerbetrieblich Beteiligten systematisch zu nutzen und als konzeptionelles Element in das Qualifizierungsmodell aufzunehmen. Ein erheblicher Schub für die Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung ist vor allem dann zu erwarten, wenn die an der Berufsausbildung beteiligten Organisationen ihre Aktivitäten für den Umweltschutz besser aufeinander abstimmen.

Ausgangs- und Kristallisationspunkt aller Aktivitäten ist die Qualifizierung des Ausbildungs- und Lehrpersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung. Berufliche Umweltbildung kann jedoch nicht auf individuelle Qualifikationen und Verhaltensdispositionen beschränkt werden. Entsprechend stellt die Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals zwar eine sehr wichtige, letztlich aber nur eine Strategie zur Förderung der Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung dar. Eine dauerhafte Integration des Umweltschutzes bedarf auch struktureller Veränderungen in den beteiligten Organisationen.

FRANZ-JOSEF KAISER und HANS GRYGIER stellten das deutsch-britische Umweltprojekt BITRO vor, das im Rahmen des Modellversuchs »Lernprogramm zur Umweltbildung an kaufmännischen Schulen« (LUKAS) durchgeführt wurde.

Im Rahmen des Modellversuchs werden an sechs kaufmännischen Schulen im Regierungsbezirk Detmold für die wirtschaftsberuflichen Kernfächer der Höheren Berufsfachschule, Typ Wirtschaft und Verwaltung und der Ausbildung zum Kaufmann /zur Kauffrau im Einzelhandel Unterrichtsbausteine entwickelt, die integrativ und handlungsorientiert den Unterricht in die Lehrpläne der beruflichen Ausbildung einbinden.

»BITRO« ist die Abkürzung für »Bielefeld-Transport-Rochdale«. Die Rudolf-Rempel-Schule in Bielefeld, eine der Versuchsschulen im Modellversuch LUKAS, und das Hopwood-Hall-College in Rochdale/Großbritannien haben eine Kooperationsvereinbarung getroffen, deren Ziel es ist, mit Schülerinnen und Schülern beider Schulen 1993/94 ein gemeinsames Umweltprojekt zur EU-Verkehrspolitik durchzuführen. Umweltpolitik ist zu einer grenzüberschreitenden Aufgabe geworden. Ein einzelner Staat kann Umweltprobleme national nicht erfolgreich bekämpfen. Die Ursache dafür ist nicht allein in gegensätzlichen Interessenlagen, sondern vor allem auch in der Komplexität der Probleme zu suchen. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind oft schwer zu erkennen, weil sie räumlich und zeitlich zu weit auseinanderklaffen oder weil zu viele verschiedene Faktoren gleichzeitig zusammenkommen. Die zunehmende Belastung der Umwelt, die Diskussion über die Luftverschmutzung, die Übersäuerung der Seen, die Verschmutzung der Meere und die besorgniserregenden Prognosen im Zusammenhang mit der Vollendung des EU-Binnenmarktes – diesbezüglich vor allem auch die Auswirkungen im Verkehrssektor – machen deutlich, daß die Erhaltung einer sauberen Umwelt im nationalen Rahmen nicht gewährleistet werden kann.

Umweltbildung in Schule darf diese Interdependenz der Umweltprobleme nicht außer acht lassen; Schule ist aufgefordert, die internationale Dimension der Umweltpolitik herauszustellen. In diesem Zusammenhang ist das BITRO-Projekt im Rahmen des Modellversuchs LUKAS zu verstehen. Die beteiligten Schulen, die Rudolf-Rempel-Schule in Bielefeld und das Hopwood-Hall-College in Rochdale/Großbritannien, erarbeiten ein gemeinsames Projekt zur Verkehrspolitik in der Europäischen Union. Das Projekt wird von Schülerinnen und Schülern beider Schulen gemeinsam durchgeführt. In Bielefeld ist eine Klasse der Höheren Berufsfachschule (Höhere Handelsschule), in Rochdale eine dem Alter und Bildungsgang der Höheren Berufsfachschule entsprechende Schülergruppe beteiligt.

Unterrichtsinhalte werden dann besser aufgenommen, wenn die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird. Aus diesem Grund wurde für das BITRO-Projekt die Problematik des öffentlichen Personennahverkehrs ausgewählt. Diesbezügliche regionale Charakteristika in beiden Räumen, Bielefeld und Rochdale, werden herausgearbeitet, verglichen, diskutiert und beurteilt sowie Lösungsmöglichkeiten und Verbesserungsvorschläge erarbeitet.

Das BITRO-Projekt hat auf Schülerebene in zwei Intensivphasen stattgefunden. Vom 21.04.93 bis zum 07.05.93 reisten die Bielefelder Schülerinnen und Schüler nach Rochdale, um gemeinsam mit der englischen Partnerklasse die Verkehrssituation in Greater Manchester zu untersuchen und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Die Ergebnisse dieser Projektphase wurden in Form eines Zwischenberichtes festgehalten, der nach Beendigung des Rochdale-Aufenthaltes erstellt wurde. Als Produkt des BITRO-Projekts verfaßten die Schülerinnen und Schüler am Ende der zweiten Intensivphase, dem Besuch der englischen Gäste in Bielefeld vom 08.11.93 bis zum 26.11.93, einen Marketingreport, mit dem der erste Zwischenbericht weitergeführt wurde. Dabei wurden die Bielefelder Verhältnisse mit berücksichtigt, wodurch ein Vergleich ermöglicht wurde.

Im Verlauf der Durchführung des Projekts wurden über den öffentlichen Personennahverkehr hinaus Aspekte der Verkehrs- und Umweltpolitik der Europäischen Union erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler aus Bielefeld und Rochdale lernten die unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen unterschiedlicher Staaten kennen, in diesem Fall Großbritannien mit seiner Insellage und die Bundesrepublik Deutschland als Transitland für den Nord-Süd- und Ost-West-Verkehr.

Über den thematischen Bezug des Projekts hinaus erwarben die Schülerinnen und Schüler auf beiden Seiten Fremdsprachenkompetenz im Hinblick auf charakteristische Begriffe umweltspezifischer Fachsprache. Auf deutscher Seite wurden die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht dadurch auf den Aufenthalt in Großbritannien vorbereitet, daß Umweltprobleme in englischer Sprache thematisiert wurden. Junge Menschen sollen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt, zu umweltbewußtem Handeln geführt werden. Diese Herausforderung verlangt Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, Handlungsmöglichkeiten im lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Bereich. Das BITRO-Projekt im Rahmen des Modellversuchs LUKAS bietet hierfür einen inhaltlichen und organisatorischen Rahmen.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Franz-Josef Kaiser, Universität – Gesamthochschule – Paderborn, Fachbereich 5, Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

Symposium 16

Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich

MONIKA A. VERNOOIJ

Einleitung

Aufgrund der Tatsache, daß es in den Europäischen Nachbarländern keine Fachverbände bzw. keine wissenschaftliche Gesellschaft analog der DGfE gibt, entschloß sich die Kommission Sonderpädagogik, ein vergleichendes Symposium zur Vielfalt sonderpädagogischer Konzepte in Europa vorzubereiten.

Referenten aus sechs Europäischen Nachbarländern versuchten in Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen Übereinstimmungen und Unterschiede hinsichtlich der Erziehung und Bildung von behinderten Menschen sowie hinsichtlich der historischen und der aktuellen Entwicklung im sonderpädagogischen Feld aufzuzeigen bzw. herauszuarbeiten.

PETER MITTLER

Einbeziehen statt ausschließen

1. Allgemeine Überlegungen

Die Vereinten Nationen schätzen in ihrem Bericht »The State of the World's children«, daß 130 Millionen Kinder in den Entwicklungsländern noch heute ohne Bildungsgrundlage sind, davon zwei Drittel Mädchen (GRANT 1991). Weniger als die Hälfte der Kinder in den 40 ärmsten Ländern der Welt besuchen eine Grundschule. Etwa ein Viertel der Jungen und weniger als 10% der Mädchen in diesen Ländern besuchen eine höhere Schule (LAMBERT & HESTON 1992). Auf diesem Hintergrund verpflichteten sich die Führer der Welt in ihrer Erklärung von Jomtien (1990) und erneut auf dem Weltgipfel für Kinder (1991), »Bildung für Alle« zu erreichen. Dies erfordert einen planmäßigen Anstieg des Anteils von Kindern, welche die Grundschule nicht nur hin und wieder besuchen, sondern abschließen. Insbesondere muß der verstärkte Zugang von Mädchen und Frauen zu Unterricht und geistiger Bildung gefördert bzw. gewähr-

leistet werden. Das gesetzte Ziel ist, bis zum Jahre 2000 zu sichern, daß 80% der Kinder in der Welt Zugang zur Grundschulbildung haben und daß die Analphabetenrate (z.Z. 25% der Weltbevölkerung, zwei Drittel davon weiblich) in jedem Land auf die Hälfte reduziert wird. UNICEF schätzt, daß bis zum Ende dieses Jahrhunderts die Anzahl der Schulplätze in der Welt von ca. 300 Millionen auf 600 Millionen ansteigen muß.

2. Gründe für den Bildungs-Ausschluß

Die meisten Kinder, die von Schulbildung ausgeschlossen sind, können als in Armut lebend beschrieben werden. *Armut* erhöht in jedem Falle die Wahrscheinlichkeit,

- daß Kinder eine Schule gar nicht oder nur sporadisch besuchen,
- daß sie Klassen wiederholen müssen
- oder daß sie die Grundschule nicht abschließen können.

Selbst bei Kindern aus armen Verhältnissen, welche die Schule regelmäßig besuchen, ist der Abschluß gefährdet durch den engen Zusammenhang von Armut und erwartungswidriger Minderleistung (Underachievement).

Familie und sozio-ökonomisches Umfeld repräsentieren offensichtlich genetische und Umfeldfaktoren, deren Interaktion mit einer Reihe von Außenfaktoren im Zusammenhang mit Unterricht außerordentlich komplex ist (RUTTER 1992).

Trotz dieser Erkenntnisse schlagen einige Autoren vor, sozioökonomische Unterschiede nicht als unvermeidlich anzusehen. Die Kluft zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen sollte in der Schule, wenn nicht eliminiert, so doch verringert werden (SMITH & TOMLINSON 1989). In der Tat zeigen Studien über die Effektivität von Schule, daß die gute Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule eines der Charakteristika einer effektiven Schule darstellt (MORTIMORE/SAMMONS/ECOB/STOLL 1989).

In vielen Ländern gehören die sogenannten *Straßenkinder* zum alltäglichen Bild. Diese Kinder leben am Rande der Gesellschaft. Manche verdienen ihren Lebensunterhalt mit Schuhputzen, Säubern von Windschutzscheiben oder Zeitungsverkauf. Der überwiegende Teil von ihnen lebt jedoch von Diebstahl, Betteln und Prostitution.

Ein weiterer Grund für einen Bildungs-Ausschluß ist in vielen Ländern die *Kinderarbeit*. Die Internationale Arbeitsorganisation schätzt den Anteil der arbeitenden Kinder z.B. in Asien auf 150 Millionen, davon ca. 50 Millionen allein in Indien. Da ein Großteil dieser Kinder Mädchen sind, wird das Analphabetentum in der weiblichen Bevölkerung erheblich verstärkt.

Viele Kinder besuchen zwar regelmäßig die Schule, sind in ihrem Lern- und Leistungsverhalten aber stark beeinträchtigt aufgrund ernährungsbedingter Mangelerscheinungen oder aufgrund von *Unterernährung*. In allen Schulen finden sich demotivierte Kinder, die dem Unterricht nur mit geringem Erfolg beiwohnen. Seit vielen Jahren werden Lehrmethoden diskutiert und hinsichtlich ihrer Effektivität überprüft. Versuche, den Lehrstoff besser zugänglich und das Lernen angenehmer zu machen, scheitern häufig am Leistungsprinzip und den damit verbundenen Selektionsvorgän-

gen in den Schulen. Dadurch werden manche Kinder Opfer eines Systems, das wesentlich auf Effektivität und Höchstleistung ausgerichtet ist.

Gerade Kinder aus schlechten sozialen Verhältnissen sind im Hinblick auf schulische Leistung zusätzlich dadurch benachteiligt, daß sie vom Lehrer aufgrund von Vorurteilen unterschätzt und möglicherweise nur mangelhaft gefördert werden (vgl. Pygmalion-/Rosenthal-Effekt 1970).

Untersuchungen zeigen aber, daß ein weiteres Kriterium für eine effektive Schule die hohe Erwartung und die intellektuelle Herausforderung durch den Lehrer ist, unabhängig von der sozialen Herkunft des Schülers. Auch Minderleistungen aufgrund *psychischer Störungen* sind bei Schülern keine Seltenheit. Die Gründe hierfür sind vielfältig und komplex, sie hängen u.a. mit Familienkonflikten, körperlichen Mißhandlungen und sexuellem Mißbrauch zusammen. In der Regel sind dem Lehrer solche Probleme nicht bekannt. Eine Sensibilisierung für bestimmte Symptome, z.B. bei sexuell mißbrauchten Kindern, wäre dringend erforderlich.

Weiterhin sind in vielen Ländern Kinder vom Schulbesuch aufgrund ihres unannehmbaren Verhaltens ausgeschlossen. In Großbritannien gelten nach einem Gesetz von 1981 ca. 12% der Schüler als sonderschulbedürftig aufgrund von *Verhaltensstörungen*. Die niedrige Toleranzschwelle in den Schulen bezogen auf *Schüler mit Verhaltensstörungen* erklärt sich in vielen Ländern mit dem Konkurrenzdruck, unter dem die Schule steht. Die Anzahl der Schüler ist abhängig vom guten Ruf, vom Prestige der Schule. Obwohl der Schulausschluß zumindest in Großbritannien durch das Erziehungsgesetz von 1993 stark eingeschränkt ist, wird er bei schwierigen Schülern doch noch häufig praktiziert.

Auch Kinder mit *Behinderungen* sind in vielen Ländern vom Schulbesuch ausgeschlossen. Schätzungen der UNESCO von 1990 besagen, daß in weiten Teilen Afrikas und Asiens weniger als 5% der behinderten Kinder irgendeine Form von Schule besuchen. Der Zugang zu Regelschulen ist auch in westlichen Ländern oft auf Kinder mit leichteren Behinderungen beschränkt (MITTLER 1992). Häufig sind private Organisationen Träger von Schulen für Behinderte. Anzustreben ist, daß die Bildung behinderter Kinder von der gleichen Behörde geregelt wird, die die Bildung nichtbehinderter Kinder organisiert (dies ist in Deutschland der Fall).

3. Strategien für die Einbeziehung

3.1 Allgemeine Überlegungen

Als integrales Element der Sozial- und Bildungspolitik muß die Entwicklung von Strategien zur »(Gemeinsamen) Bildung für alle« angesehen werden. Sozialpolitisch müssen z.B. die Folgen der Armut bekämpft und ein durch Armut entstehender Schulausschluß verhindert werden. Ebenso wichtig wäre eine kostenlose medizinische Grundversorgung, die sowohl die physische als auch die psychische Gesundheit fördert. Bildungspolitik muß die Schaffung von ausreichenden Schulplätzen ein vorrangiges Ziel sein.

3.2 Vorschulprogramme

Ein gutes Beispiel für eine umfassende Sozial- und Bildungspolitik stellte JOHN F. KENNEDYs Projekt »War on Poverty« (Kampf gegen die Armut) dar. Das Programm konzentrierte sich auf Vorschulkinder und deren Familien in den ärmsten und am meisten benachteiligten Gruppen der Bevölkerung. Es beinhaltet nicht nur die Entwicklung von Spielgruppen und Krippen für Kleinkinder, sondern auch umfassende Programme zur Unterstützung der Familie, Gesundheitsversorgung, Ernährung und Arbeitsplatzbeschaffung eingeschlossen. In Langzeituntersuchungen zeigte sich, daß die Auswirkungen oft erst nach Jahren sichtbar werden, z.B. in einer niedrigeren Rate vorzeitiger Schulabgänge und dementsprechend in höheren Schulabschlußraten, in Berufserfolg, Erfolg bei Weiterbildung und in stabileren Familiensituationen (LAZAR / DARLINGTON 1982).

Langfristig angelegte Folgestudien zu den amerikanischen Headstart-Programmen belegen, daß Vorschulprojekte, welche Eltern von Anfang an miteinbezogen, für die Kinder viel wirkungsvoller waren als Programme, bei denen die Eltern nicht einbezogen wurden. Auch für den schulischen Bereich scheint es an der Zeit, die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zu überdenken und völlig neu zu gestalten.

3.3 Schulreformen

Bezogen auf das Ziel »(Gemeinsame) Bildung für alle« müssen die Staaten dieser Welt sich verpflichten, der Bildung Priorität gegenüber anderen Bereichen einzuräumen und die nötigen Mittel für eine Bildung für alle zur Verfügung zu stellen.

Damit ist nicht nur die Bereitstellung einer größeren Anzahl von Schulplätzen gemeint, sondern ebenso die umfassende Überprüfung der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis von der Vorschule bis zur Universität, von der frühesten Kindheit bis ins hohe Alter.

Auch die Lehrerbildung muß überprüft werden unter den Aspekten einer Verbesserung der Lehr- und Lernmethoden, einer besseren Förderung und Stabilisierung der psychischen Gesundheit der Schüler und einer intensiveren Beratung und Einbeziehung der Eltern. Diese Aspekte sollten auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung besondere Beachtung finden.

4. Ausblick

Sicher ist die Verbesserung der Bildung und der Bildungsmöglichkeiten eine unabdingbare Voraussetzung und damit eine sinnvolle Investition für die Zukunft einer Nation. Der gebildete Bürger, sowohl der männliche als auch der weibliche, ist der Kern jeglicher Entwicklungspolitik in den nächsten 100 Jahren. Wir müssen die nächste Generation bereits jetzt darauf vorbereiten, Bürger des 21. Jahrhunderts zu werden; Bürger, die nicht nur lesen, schreiben und rechnen können und die Grundlagen der Informationstechnik beherrschen, sondern auch selbständig denken können.

Literatur

- GRANT, J.: State of the World's Children United Nations Children's Fund (UNICEF). Oxford 1991.
- LANBERG, R./HESTON, A. (Eds.): World Literacy in the Year 2000. Annals of the American Academy of Social and Political Science. London 1992. S. 520.
- LAZAR, I./DARLINGTON, R.: »Lasting effects of early education.« Monogr. Soc. for Research in Child Development. 47,2 and 3. 1982.
- MITTLER, P.: International visions of excellence for children with disabilities. International Journal of Disability, Development and Education 39 (1992), S. 115–126.
- MORTIMORE, P./SAMMONS, P./ECOB, R./STOLL, L.: School Matters: The Junior Years. Salisbury 1989.
- RUTTER, M.: Nature, nurture and psychopathology. In: TIZARD, B./VARMA, V. (eds.): Vulnerability and Resilience in Human Development. London 1992.
- SMITH, D./TOMLINSON, S.: The School Effect: A Study of Multi-Racial Comprehensives. London 1989.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Mittler, Dean and Director of the School of Education, University of Manchester, Oxford Road, GB – Manchester MB 9 PL

ALOIS BÜRLI

Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich

1. Vorbemerkungen

In letzter Zeit ist die Europa-Frage im Zeichen der Konsolidierung der Europäischen Gemeinschaft (EG) und ihrer Weiterentwicklung zur Europäischen Union (EU) und durch die überraschende Öffnung Europas gegen Osten, auch in der Sonderpädagogik aktuell geworden. Die Menschen in Europa (auch die Sonderpädagogen) sind sich, wenigstens äußerlich, näher gekommen. Um zu beurteilen, ob und welche Gemeinsamkeiten hinsichtlich der pädagogischen Situation behinderter Menschen in Europa bestehen, bietet sich als Methode der internationale Vergleich an. Auf die methodologischen Probleme international vergleichender Sonderpädagogik, die sich auf den verschiedenen Ebenen (Vergleichbarkeit der Merkmale, Länder als Einheit, Sicherheit der Quellen, Einfluß der Komparatisten) ergeben, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. BÜRLI 1994a). Dies gilt auch für die Frage, ob es überhaupt ein Europa gibt. Groß-Europa vom Ural bis zum Atlantik (und damit auch seine Sonderpädagogik) ist noch weit davon entfernt, eine eigene Identität zu haben. Wahrscheinlich müssen wir noch eine Weile zwischen einer westeuropäischen, einer mittel- und osteuropäischen Sonderpädagogik unterscheiden.

2. Vergleichende Erhebungen zur europäischen Sonderpädagogik

Zur Situation (in bestimmten Bereichen) der Sonderpädagogik in Europa (teils darüber hinaus, teils auf gewisse Länder beschränkt) gibt es einige vergleichende Erhebungen und Darstellungen, in erster Linie durchgeführt von internationalen Organisationen (UNESCO 1988; OECD 1992 a/b; Conseil de l'Europe 1989; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992), aber auch »private« Recherchen und Analysen (BÜRLI 1985; SCHÖLER 1989; BENKMANN/PIERINGER 1991; MEIJER/PIJL/HEGARTY 1994) sowie sukzessiv erscheinende Länderberichte und Quervergleiche (in 3 /1993) des European Journal of Special Needs Education (London: Routledge). Wir müssen uns hier auf die Zusammenfassung jener Ergebnisse beschränken, welche die Kommission der Europäischen Gemeinschaften im November 1992 im Anschluß an eine Fragebogenerhebung dem Rat, dem Ausschuß für Bildungsfragen und dem Europäischen Parlament im »Bericht der Kommission über die Durchführung und die Ergebnisse des Programms der schulischen Eingliederung von Behinderten in den Mitgliedstaaten (1988 – 1991)« vorgelegt hat. Die weiteren bisher unternommenen Aktivitäten der EG im Behindertenbereich wurden bereits ausführlich beschrieben (BÜRLI/FORRER 1993).

3. Ergebnisse der EG-Erhebung

Im Bericht 1992 kommt deutlicher als früher die *Integrations-Tendenz* zum Ausdruck, derzufolge die Mitgliedstaaten daran interessiert sind, behinderte Schüler und Studenten soweit als möglich und gegebenenfalls mit Unterstützung des Sonderschulwesens in das allgemeine Bildungssystem einzugliedern. Die Analyse der Länderbeiträge zeigt, daß die Entwicklung der *Rechtsvorschriften* zur schulischen Integration seit 1987 praktisch in allen Ländern ständig im Fluß ist.

Bei der Definition des *Begriffs »behinderter Schüler«* lassen sich in den Länderberichten große Unterschiede erkennen. Die begriffliche Divergenz wird noch durch die Tatsache verstärkt, daß die Bildungsbehörden häufig von einer anderen Definition ausgehen als die Gesundheits- oder Sozialbehörden, deren Definition in der Regel stärker medizinisch geprägt ist. Der Mangel an Übereinstimmung ist eine Quelle für die Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Instanzen. Einige (wenn auch wenige) Staaten klassifizieren nach Art und Schwere der Behinderung. Die Mehrheit der Staaten nimmt durch eine weniger starre Definition auf die besonderen schulischen Bedürfnisse der behinderten Schüler Rücksicht. Einige Länder dehnen den Behinderungsbegriff aus auf alle Schüler mit Lernschwierigkeiten, was zu speziellen Maßnahmen im Rahmen des allgemeinen Schulsystems geführt hat.

Die unklare und uneinheitliche Begriffsfassung von Behinderung hat Auswirkungen auf die Sicherheit der *statistischen Angaben*. Die Länderberichte erlauben eine vorsichtige Einschätzung der Population der behinderten Schüler in den Mitgliedstaaten, die bei etwa 2% aller Kinder im schulpflichtigen Alter liegen dürfte. Neben den behinderten Schülern im engeren Sinne gibt es Kinder mit Lernschwierigkeiten oder schulischem Versagen; ihr Anteil liegt je nach Land zwischen 8 und 12%. Der Anteil

der als behindert bezeichneten Schüler schwankt dennoch zwischen 0,51 % (Spanien) und 12,8 % (Dänemark).

Die *Schulsysteme* in den Mitgliedstaaten lassen große Unterschiede erkennen. In einigen Ländern bestehen zwei getrennte Schulsysteme, das allgemeine und das Sonderschulsystem, in anderen ein einziges für alle Schüler. Zur Vielfalt der Bildungssysteme kommt die Vielfalt der *Integrationsformen* hinzu. Im Umgang mit behinderten Schülern lassen sich in der Praxis nach wie vor drei verschiedene Modelle unterscheiden: a) Gesonderte Bildungsgänge; b) Eingliederung in das allgemeine Bildungssystem: Dieses Modell führt zu einem fortschreitenden Integrationsprozeß, dessen Grenzen noch nicht festliegen; c) Gemischtes Verfahren: Dieses Modell führt zu unterschiedlichen Integrationsniveaus. Nur ein Viertel der als behindert bezeichneten Schüler besuchen die allgemeinen Schulen und fast drei Viertel die verschiedenen Arten von Sonderschulen.

Die meisten Mitgliedstaaten betonen die Notwendigkeit einer ersten *Abklärung* und Beurteilung des behinderten oder besonders förderungsbedürftigen Schülers mit gleichzeitiger Erarbeitung eines auf den Einzelnen abgestimmten Bildungs- und Erziehungsplans, der in regelmäßigen Abständen unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten oder Fortschritte des Schülers angepaßt und aktualisiert wird. In mehreren Länderberichten kommt deutlich zum Ausdruck, daß das Konzept einer Klasse mit homogenem Leistungsniveau mit der schulischen Integration behinderter Schüler schlecht zu vereinbaren ist und daß bei der Eingliederung einzelner Schüler in die Regelschule die Verschiedenartigkeit akzeptiert werden muß.

Das Nebeneinander verschiedener Schüler führt zu wichtigen *pädagogisch-didaktischen Konsequenzen* innerhalb der Klasse und der aufnehmenden Schule. Eine wesentliche Voraussetzung für die Eingliederung eines Schülers mit besonderen schulischen Bedürfnissen ist die Verwirklichung eines differenzierten Unterrichts in den Klassen der Primar- und insbesondere der Sekundarstufe. Aus verschiedenen Erfahrungsberichten geht hervor, daß der differenzierte Unterricht offensichtlich keine Nachteile für begabte Schüler mit sich bringt. Der *Sonderschulbereich* könnte laut Bericht den schwerstbehinderten Kindern vorbehalten bleiben, deren Einschulung in die Regelschulen entweder von den Eltern nicht gewollt wird oder in Anbetracht der Behinderungsart nicht wünschenswert erscheint.

In den 12 Mitgliedstaaten sind 87.000 *Lehrkräfte* in Sonderschulen tätig, während mehr als 31.000 Lehrer an Regelschulen Förder- und Ausgleichsunterricht geben. Die Länderbeiträge weisen auf die Bedeutung einer guten *Lehrerbildung* hin. Auch die Fortbildung ist stärker ins Blickfeld geraten, und dies insbesondere bei Lehrern der allgemeinen Schulen. Die *Kosten* des Sonderschulwesens liegen je nach Mitgliedstaat um das 2- bis 10fache höher als die des Allgemeinen Bildungswesens. Im Durchschnitt verursacht ein behinderter Schüler im Sonderschulsystem das Vierfache der Kosten eines nicht-behinderten Schülers im Regelschulsystem. Immer noch gibt es laut Bericht *bauliche Hemmnisse*, welche die Mobilität behinderter Kinder einschränken. Hingegen ist der *Transport* zu den Schulen gewährleistet. Alle Beiträge betonen die Bedeutung der Mitwirkung der Eltern an den Aktivitäten der Schule sowie der Unterstützung, die von den *Behindertenverbänden* geleistet wird.

4. Fazit

Mit den Parametern der EG-Erhebung läßt sich die pädagogische Situation behinderter Menschen in Europa sicher keineswegs hinreichend und abschließend beschreiben. Dazu müßten viele weitere, auch nicht-pädagogische Kontextfaktoren berücksichtigt werden.

Die Situationsbeschreibung bezieht sich nur auf West-Europa, genauer gesagt: auf die 12 EG-Mitgliedsländer. Würde ein größeres Europa in die Untersuchung einbezogen, wozu aber aktuelle Daten fehlen, wären die Unterschiede mit Sicherheit noch viel größer. Zu bedenken ist außerdem, ob es normal ist, verschieden zu sein! (vgl. BÜRLI 1994a).

Literatur

- BENKMANN, R./PIERINGER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin 1991.
- BÜRLI, A.: Sonderpädagogik in Europa oder europäische Sonderpädagogik? Zu einem Vergleich des Unvergleichbaren. Vierteljahrsschrift für Heilpäd. 3 (1994).
- BÜRLI, A.: Sonderpädagogik in Europa. Luzern 1994 (in Vorbereitung).
- BÜRLI, A.: Zur Behindertenpädagogik in Italien, England und Dänemark. Luzern 1985.
- BÜRLI, A./FORRER, B.: Europäische Gemeinschaft – behindertenfreundlich? Luzern 1993.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité directeur sur la politique sociale (CDPS): Rapport sur l'intégration des enfants handicapés dans la famille et la société. Strasbourg 1989.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Bericht der Kommission über die Durchführung und die Ergebnisse des Programm der schulischen Eingliederung von Behinderten in den Mitgliedstaaten (1988–1991). SEK (92) 1891. Brüssel 5. Nov. 1992.
- MEIJER, C.J.W./PIJL, S.J./HEGARTY, S.: New perspectives in special education. A six-country study of integration. London/New York 1994.
- OECD/CERI: Active life for disabled youth – Integration in the school. Draft chapter on classification, terminology and statistics/Une vie active pour les adolescents handicapés. L'intégration à l'école. Projet de chapitre sur la classification, la terminologie et les statistiques. Paris, Sept. 1992a.
- OECD/CERI: Active life for disabled youth. Integration and special educational needs: Ambitions, theories and practices/Une vie active pour les adolescents handicapés. L'intégration des handicapés en école: les ambitions, les théorisations et les pratiques. Paris 1992.
- UNESCO: Review of the Present Situation of Special Education. Paris 1988.

Anschrift des Autors:

Dr. Alois BürlI, Direktor der Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstr. 61, CH-6003 Luzern

Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht

1. Komfortwohnung im Europäischen Haus

Viele schwedische Behinderte (die stark an der EU-Debatte teilnehmen) sind gegen die Mitgliedschaft Schwedens in der Europäischen Union. Diese Auffassung der Widerständler beruht auf Nationalismus. Ist unsere Wohnung im Europäischen Hause vielleicht so viel prächtiger, schöner und bequemer eingerichtet als die der Nachbarn, daß wir den näheren Umgang mit ihnen am besten vermeiden sollen? Ist in Schweden ein Wohlfahrtsnationalismus entstanden? Offenbar ist die Antwort auf diese Fragen ein Ja. Zur Erläuterung ein paar Daten aus der jüngsten schwedischen Geschichte.

2. Zwischen Rom und Moskau

Uns gelang es, außerhalb der beiden Weltkriege in diesem Jahrhundert zu bleiben. Im Mai 1945 war Schweden ein reiches Land. Eine sehr starke sozialdemokratische Bewegung – der demokratische Sozialismus – verfügte über politische und wirtschaftliche Möglichkeiten, den schwedischen Weg zwischen Schwarzem Rom und Rotem Moskau zu wählen.

3. Neuordnung in Schweden

Aus den Behindertenorganisationen heraus entstand die jüngste Volksbewegung, die es in Zusammenarbeit mit dem politischen Establishment vermochte, die Behindertenpolitik neu zu ordnen. Kraft ihrer Kenntnisse über die Situation, die Probleme und Bedürfnisse der Behinderten fand sie als demokratische Volksbewegung interessierte und verständnisvolle Zuhörer in der politischen Führungsschicht. Die Behindertenbewegung wurde in der schwedischen Gesellschaft zu einer politischen Macht. Behindertenpolitische Maßnahmen unterschiedlicher Art wurden getroffen, um eine Integration der Behinderten zu fördern, die das ganze Leben des Menschen betrifft.

4. Zerstörung der Gesamt-Gesellschaft

Die Teilnahme aller Behinderten an jeder gesellschaftlichen Aktivität wurde zu einer der Grundsatzfragen der Demokratie. Werden Behinderte nicht gleichberechtigt einbezogen, so hieß es, leiden alle Bürger unter der fehlenden Behindertengerechtigkeit. Die Gesellschaft als Union aller Menschen wäre zerstört. Durch eine solche, als

wissenschaftlich angesehene politische Doktrin entstanden in Schweden, z.B. ein öffentlicher Fahrdienst zur Erreichung eines jeden Zieles, ein System kostenfreier Technischer Hilfsmittel je nach individuellem Bedarf und eine kommunale, staatlich teilbezahlte Organisation für Heim- und Pflegedienste.

5. Gleichberechtigung für Behinderte als grundlegende Aufgabe des Staates

Nach der im Schweden der 60er Jahre verbreiteten Einstellung war Solidarität zu üben. Dies wurde durch Beschlüsse der zuständigen politischen Gremien auch juristisch untermauert. Die Gelder wurden aus Steuermitteln zur Verfügung gestellt. Das war der schwedische Weg, der antisubsidare und antikommunistisch-marxistische; der dritte Weg zwischen Rom und Moskau, zwischen Pontifikat und Politbüro!

6. Die Kunst des Möglichen

Die schwedischen Leistungen in der Behindertenpolitik waren großartig und bewundernswert. Es zeigte sich aber, daß Solidarität nicht ausreichte! Eine durchgreifende, fortschrittliche Reformpolitik zu verfolgen, ist so lange möglich, wie das dafür erforderliche Geld – aus der öffentlichen Steuerkasse – ohne Opfer für die anderen vorhanden ist. Der sozialpolitische Satz »Ausgleich zwischen Bürgergruppen auch in wirtschaftlich schlechterer Zeit« ist theoretisch mit dem übergeordneten Satz »Politik ist die Kunst des Möglichen« nicht vereinbar. In den 70er Jahren begann eine behindertenpolitische »Abrüstung«, die sich allerdings noch stärker im Bereich der allgemeinen Sozialpolitik durchsetzte.

In der Behindertenbewegung geht es heute in Wirklichkeit eher um Verteidigung der erreichten Positionen als um weitere Fortschritte in Richtung volle Teilnahme und Gleichheit. Das politische Verhüllungsword heißt »Wir machen eine Reformpause«. Bezogen auf die EU-Mitgliedstaaten wird nun argumentiert, die schwedische Solidarität dürfe nicht gegen südeuropäische, individualistische, familienbelastende Ausläufer des römischen Subsidiaritätsprinzips eingetauscht werden. Als Mitglied der EU ginge Schweden das gefährliche Risiko ein, daß sich die römische Auffassung von Individuum und Familie als den primären Trägern der Verantwortung anstelle der Öffentlichen Hand in Schweden ausbreiten könnte.

Wir haben immer das Recht – aber auch die Pflicht – für die Durchsetzung unserer Überzeugung andernorts, z.B. in der EU zu arbeiten. Voraussetzung für den Erfolg ist die demokratische Grundeinstellung des Respekts gegenüber anderen Meinungen und Einstellungen.

7. Behindertenverbände und politische Kritik

Der Regierung gegenüber ist die schwedische Behindertenbewegung sehr kritisch, insbesondere bezogen auf Mängel bei der Durchsetzung politischer Aktionsprogramme im Behindertenbereich. Diese Kritik war durchgängig vorhanden, sowohl in Zeiten sozialdemokratischer Regierungsmacht (1982–1991) als auch während der ver-

schiedenen bürgerlichen Regierungen. Die Kritik gegenüber der heutigen liberal-konservativen Regierung ist scharf. Sie wird von der EU-Frage stark beeinflusst. Beim Thema Privatisierung von öffentlichen Dienstleistungen wird z.B. befürchtet, das Subsidiaritätsprinzip, welches stark mit der EU assoziiert wird, könnte sich auf diese Weise vorzeitig einschleichen. Die Forderung nach einer europäischen Behindertenpolitik bei gleichzeitiger Warnung vor einer Übertragung der schwedischen Behindertenpolitik auf die EU ist allerdings fast paradox.

8. Skandinavische Verwandtschaft?

Zwischen den fünf nordischen Staaten besteht eine umfassende Zusammenarbeit, ermöglicht u.a. durch die gemeinsame Sprache. Auch die Behindertenbewegungen im Norden sind ziemlich gleich. Die Verbände bestehen aus behinderten Mitgliedern, nicht aus Fachexperten. Sie arbeiten interessenpolitisch, d.h. mit dem Ziel, Reformen durchzusetzen, eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu realisieren.

Anschrift des Autors:

Bengt-Olof Mattson (Ministerialdirigent i.R.), Blekingegatan 13 A/2TR, S-11856 Stockholm

SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT

Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich

1. Bildungspolitische Leitvorstellungen

Die in Frankreich in den 60er Jahren geführte Debatte um Demokratisierung und Chancengleichheit im Bildungswesen schloß eine Kritik am separaten Sonderschulwesen mit ein, das sich vorrangig im Rahmen des Gesundheits- und Sozialministeriums herausgebildet hatte. Gleichzeitig wurde eine öffentliche Diskussion hinsichtlich des beklagenswerten Umstandes geführt, daß auch noch in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts keinesfalls für alle behinderten Kinder eine umfassende Rehabilitation verwirklicht ist. Dieser doppelte Gedankengang, umfassende soziale Eingliederung Behinderter als nationale Pflicht und Aufgabe sowie deren Realisierung durch ein Höchstmaß an Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten, fand seinen Niederschlag in dem »Orientierungsgesetz« für Behinderte von 1975, das immer wieder als Meilenstein einer neuen Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte Erwähnung findet. Dieses dem Ziel der Autonomie Behinderter verpflichtete Gesetz unterstrich zwar auch die zukünftige Existenzberechtigung von Sondereinrichtungen, ließ aber keinen Zweifel an seiner Präferenz im Bezug auf die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten in den Bereichen Bildung, Arbeit, Wohnen und Freizeit.

Vergleichbar der britischen Konzeption der special needs eines jeden Kindes, findet sich auch in den französischen ministeriellen Grundsatzpapieren als Ausgangspunkt aller Überlegungen das einzelne Kind in seiner individuellen Eigenart. Regelschule und Sondereinrichtung werden dabei zur Zusammenarbeit aufgefordert, um in optimaler Weise die für jedes Kind erforderliche Hilfe anzubieten. Diskutiert und gesteuert werden die jeweiligen pädagogischen, psychologischen, medizinischen, therapeutischen und sozialen Maßnahmen durch eine interdisziplinär besetzte Kommission für Sonderpädagogik (C.D.E.S.: Commission Départementale de l'Education Spéciale), die auch über die Orientierung eines Kindes letztlich entscheidet. Weil schulische Integration als ein Prozeß verstanden wird, der auf eine allmähliche Veränderung von Strukturen und Mentalitäten setzt, erscheint es nur folgerichtig, daß die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder nach französischer Auffassung in sehr unterschiedlichen Formen verlaufen kann. So werden drei Idealtypen schulischer Integration unterschieden: die

- individuelle Integration (l'intégration individuelle)
- kollektive Integration (l'intégration collective)
- teilweise Integration in individueller oder kollektiver Form (l'intégration partielle).

Welche Form der schulischen Integration letztlich für ein behindertes Kind realisiert wird, hängt sowohl von den äußeren Rahmenbedingungen als auch von der Schwere der Behinderung des einzelnen Schülers ab.

2. Zur Struktur der pädagogischen Förderung Behinderter und Benachteiligter

Bis in die Gegenwart existent ist die Zuständigkeit von drei verschiedenen Ministerien für die pädagogische Förderung behinderter und benachteiligter Schüler, wodurch struktur- und mentalitätsbedingte Erschwernisse bei den Bemühungen um verstärkte Kooperation und Integration in hohem Maße vermischt sind. Das Erziehungsministerium, das traditionell für die lernschwachen und lernbehinderten Kinder verantwortlich zeichnet, konzentrierte sich in den letzten beiden Jahrzehnten vor allem auf Maßnahmen zur Prävention von Schulversagen – einem Phänomen, das an französischen Grundschulen bedenkliche Dimensionen angenommen hatte. Es wurden drei unterschiedliche Strategien entwickelt, um die Gruppe der schulleistungsschwachen Grundschüler zu fördern: Pädagogisch-psychologische Beratungs- und Förderabteilungen sollen jenen Kindern helfen, die leichte und vorübergehende Beeinträchtigungen zeigen. Die Förderabteilungen bestehen aus einem Schulpsychologen sowie zwei sonderpädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten; ihre Aufgaben liegen in den Bereichen Diagnose, Beratung, Therapie sowie Einzelförderung oder Förderung in kleinen Gruppen. Förderklassen nehmen jene Kinder auf, die schwere Lernstörungen aufweisen, von denen man aber annimmt, daß diese nicht endgültig sind. Diese Förderklassen werden als Sonderklassen geführt, mit reduzierter Klassenstärke und begrenzter Dauer (max. 2 Jahre Verweildauer für ein Kind). Hilfs- bzw. Sonderklassen sind schließlich für all jene Schüler gedacht, von denen man annimmt, daß sie »dauerhafte oder endgültige Beeinträchtigungen aufweisen«. Der Charakter dieser Hilfsklassen ist keineswegs eindeutig. Zum einen gelten

sie als Einrichtungen der Sondererziehung, zum anderen als Instrumente von Prävention. Entsprechend dem jeweiligen Standpunkt des Betrachters werden sie als integrative oder aber segregative Maßnahmen bewertet.

Im Unterschied zu den Hilfsklassen, die es an den französischen Schulen vereinzelt bereits seit 1909 gibt, sind die Förderabteilungen und die Förderklassen relativ junge Formen der pädagogischen Förderung, die ab 1970 überall in Frankreich, aber keineswegs flächendeckend, eingeführt wurden. Die Stufenschule der Sekundarstufe I, das Collège, hat zwar den Anspruch, alle Schüler der Klassen 6 bis 9 gemeinsam zu unterrichten, sieht aber de facto eine Reihe von äußeren Differenzierungsmaßnahmen für lernschwache und lernbehinderte Jugendliche vor. Jene Schüler, die zu Beginn ihrer Schulzeit am Collège scheitern, werden entweder separaten Förderklassen oder vorberuflichen Klassen zugewiesen. Darüber hinaus besteht an vielen Collèges eine Sonderschulabteilung mit insgesamt 4 aufsteigenden Klassen (SES: Section d'éducation spéciale), die in der Regel ein isoliertes Eigenleben führt. Die Schüler dieser Sonderschulabteilungen rekrutieren sich größtenteils aus den Hilfsklassen der Grundschulen, aber auch aus der Grundschule direkt sowie aus dem Collège. Neben dieser Sonderschulabteilung finden sich auf Départementebene schließlich vereinzelt voll ausgebauten Sonderschulen, die in der Regel mit einem Internat verbunden sind.

3. Zur zukünftigen Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung

Betrachtet man die Realität der schulischen Integration in Frankreich, so bietet sich ein eher ernüchterndes Bild: Nur eine verschwindend kleine Gruppe behinderter Kinder besucht Klassen, die nach unserem Verständnis als Integrationsklassen zu bezeichnen wären (im Schuljahr 1987/88 waren es 7,2%). Die größte Gruppe der behinderten Kinder und Jugendlichen besucht nach wie vor schulische Sonderformen, wobei es sich allerdings – und das ist der entscheidende Unterschied zu Deutschland – in sehr starkem Maße um Klassen bzw. Abteilungen handelt, die der Regelschule angegliedert sind. Da aufgrund des Reformgesetzes für das allgemeine Schulwesen von 1989 sich auch das System der sonderpädagogischen Förderung ändern wird, kann gegenwärtig von einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung gesprochen werden. Es liegen bereits erste ministerielle Verlautbarungen vor, deren Inhalt sich wie folgt zusammenfassen läßt: Was den Grundschulbereich anbelangt, so zeigt die neue Struktur zumindest äußerlich noch stärkere Gewichtung des präventiven Charakters. Neben den Förderklassen, deren Frequenz 15 nicht übersteigen soll, werden Förderstunden eingerichtet, die Schülern mit Lernschwierigkeiten helfen sollen, in ihren regulären Klassen zu verbleiben. Neu ist dabei die Aussage, daß zunächst der Klassenlehrer aufgerufen ist, mit den Mitteln einer differenzierten Pädagogik den Problemschülern zu helfen, bevor er sich an die Spezialisten der Förderabteilung wendet.

Für die pädagogische Förderung behinderter Kinder im engeren Sinne sehen die Reformen unverändert drei unterschiedliche Organisationsformen vor: Sondereinrichtungen, individuelle Integration und Sonderklassen an Regelschulen, wobei den beiden letzten Formen unmißverständlich der Vorrang eingeräumt wird. Die Sonder-

klassen, die nun Integrationsklassen heißen (CLIS: classe d'intégration scolaire) nehmen nach wie vor nur Behinderte einer bestimmten Kategorie auf – auch hier ein entscheidender Unterschied zu der Praxis in Deutschland. Die französische Debatte um die Sekundarstufe I entzündete sich in den letzten Jahren vor allem an der Tatsache, daß ein beträchtlicher Teil der Schüler weder einen qualifizierten Schulabschluß erwirbt noch eine Berufsausbildung durchläuft. Dies führte für den schwächeren Personenkreis zu der kühnen Zielprojektion, daß in den nächsten 10 Jahren jeder französische Schüler zumindest einen berufsqualifizierten Abschluß erreichen soll; für 80% der Schüler werden Abitur oder Abschlüsse auf zumindest mittlerem Niveau avisiert (vgl. Orientierungsgesetz von 1989).

Entsprechend dieser Zielsetzung werden für Jugendliche mit großen Lernschwierigkeiten besondere Förderklassen eingerichtet, die mit Hilfe einer reduzierten Frequenz (15 – 20) sowie differenzierender pädagogischer Maßnahmen den Schülern den Erwerb eines qualifizierten Schulabschlusses ermöglichen bzw. ihnen eine vorberufliche Bildung vermitteln sollen. Auch für den Personenkreis der im engeren Sinne behinderten Jugendlichen wird zukünftig der Aspekt der beruflichen Qualifizierung stärker betont – ablesbar bereits am veränderten Namen der ehemaligen Sonderschulabteilung (SEGPA: Section d'enseignement général et professionnel adapté).

4. Ausblick

Theoretiker und Praktiker geben den gegenwärtigen Reformbestrebungen innerhalb des sonderpädagogischen Fördersystems keine großen Erfolgsaussichten, da die als defizitär betrachteten gegenwärtigen materiellen Bedingungen nicht wesentlich verbessert werden sollen – als da wären Reduzierung der Klassenstärke, stärkere Pädagogisierung der Lehrerbildung, Steigerung der Förderkapazitäten, Verbesserung der räumlich-sächlichen Ausstattung.

Ungeachtet der historischen, ideellen und politisch-administrativen Unterschiede zwischen dem deutschen und französischen sonderpädagogischen Fördersystem, lassen sich durchaus eine Reihe von Gemeinsamkeiten benennen: So ist auch bei französischen Experten die Sorge verbreitet, daß die Aufgabe einer umfassenden beruflich-sozialen Eingliederung Behinderter – nicht zuletzt aus Kostengründen – verkürzt wird auf die Frage der schulischen Integration, die möglichst preisgünstig zu gestalten sei. Sie warnen davor, schulische Integration als Schlagwort zu mißbrauchen und den größeren Zusammenhang einer gelungenen gesellschaftlichen Eingliederung aus den Augen zu verlieren. Der Erfolg einer gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder steht und fällt mit den jeweiligen ideell-materiellen Bedingungen.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover

Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn

Es geht hier um die Zeitspanne vom zweiten Weltkrieg bis zum politischen Systemwandel im Jahre 1989 sowie um die Skizzierung der Tendenzen in den letzten fünf Jahren. Die drei Jahre vom Ende des zweiten Weltkriegs bis zur kommunistischen Machtübernahme im Jahre 1948 waren gekennzeichnet durch eine rege positive Entwicklung, durch den Wiederaufbau der Wirtschaft und des zerstörten Landes und das Wiedererwachen der unterdrückten Demokratie.

Die Verarbeitung der Trauer um das Verlorene auf gesellschaftlicher Ebene war in dieser kurzen Zeit nicht möglich. Später wurde diese notwendige Verarbeitung politisch verhindert, was bis heute sichtbare gesellschaftliche Folgen hat. In der Erziehung und Bildung ergab sich die Chance für eine demokratische Erziehung. Mitgefühl und Verständnis für die Unterdrückten und Verfolgten brachte auch mehr Verständnis für die Behinderten. Die Entstehung der allgemeinbildenden einheitlich strukturierten achtklassigen »Allgemeinen Grundschule« war eine modifizierte Fortführung der stark an gesellschaftlichen Klassen orientierten Volks- und Elitenbildung der Vorkriegszeit. Wissen und Bildung wurden als Mittel zur gesellschaftlichen Erneuerung und zur Politisierung der bisher Unterdrückten angesehen.

Die Sonderpädagogen wollten in diesen Jahren das Recht auf Bildung und Erziehung für die behinderten Kinder verwirklichen. In der ungarischen Gesetzgebung war dieses Recht bzw. die Pflicht im 1922 erlassenen Bildungsgesetz schon deklariert, wurde aber in der Vorkriegszeit noch nicht verwirklicht. Enteignete Landgüter, Familienvillen, Schlösser der vormaligen Aristokratie wurden nun der Heilpädagogik zur Verfügung gestellt. Diese Häuser befanden sich in ländlichen Gegenden, was damals als Vorteil gesehen wurde. Die Kinder hatten viel Raum und waren im unmittelbaren Kontakt mit der Natur. Die Nachteile wurden erst später sichtbar.

Die Epoche von 1948 bis 1989 kann man in charakteristische Phasen unterteilen:

- *Die erste Phase:* Von der Machtübernahme der Kommunisten 1948 bis zur Revolution im Jahre 1956
- *Die zweite Phase:* Von 1956 bis Mitte/Ende der 70er Jahre
- *Die dritte Phase:* Von ca. 1975 – 78 bis zum Systemwandel im Jahre 1989.

Zur Phase eins und zwei: Die Verstaatlichung der Schulen war ein erster Schritt. Nur wenige sehr berühmte konfessionelle Schulen konnten dieser Verstaatlichung entgehen. Sie wurden allerdings von der Partei immer als Beweis für die angebliche Religionsfreiheit im Land herangezogen. Die gesellschaftliche Entwicklung war sowohl von der herrschenden Parteiideologie beeinflusst, als auch durch ökonomische

Gegebenheiten bedingt. Es herrschte ein strenges Verbot der Schwangerschaftsunterbrechung, welches stark steigende Geburtenzahlen zur Folge hatten. Wohnungsnot, finanzielle Schwierigkeiten in fast allen gesellschaftlichen Schichten, Umkehrung der gesellschaftlichen Struktur im Sinne eines rapiden Aufstiegs der unteren Schichten bei gleichzeitiger Unterdrückung der Angehörigen der bisherigen sogenannten herrschenden Klassen bis hin zur massiven Einflußnahme auf die Art des Schulbesuchs der Kinder, wurden im Namen der sozialen Gerechtigkeit ideologisiert. Allgemeine Konsequenzen für die Erziehung und Bildung waren die folgenden:

Ausbau des Netzes der Kinderkrippen und Kindergärten. Alle Grundschulen wurden zu Tagesstätten. Aufgrund fehlender Räumlichkeiten verbrachten die Kinder auch die Freizeit in den Klassenräumen.

Anstieg der Zahl von verhaltensauffälligen und leistungsschwachen Schülern, hervorgerufen durch

- unqualifiziertes Personal
- hohe Klassenfrequenzen
- hohen Leistungsdruck aufgrund überzogener Lehrpläne
- wenig kinderfreundliche Lehrinhalte
- Vernachlässigung kindlicher Bedürfnisse
- fehlende Anerkennung von Individualität in der Schule.

Die Zahl der aus der Regelschule Ausgesonderten stieg, Nachhilfe-Angebote oder spezielle Programme für Kinder mit Teilleistungsstörungen oder mit sozialen Chancen-Ungleichheiten gab es nicht. Die sonderpädagogische Antwort darauf war zunächst die Rückbesinnung bzw. Neuentwicklung des traditionellen Bewußtseins und Selbstverständnisses der Heilpädagogik als Zufluchtsort für alle, die in der Regelschule nicht zurechtkamen. Bildungspolitische und soziologische Gesichtspunkte wurden dabei nicht beachtet; man ging nur von der Situation des einzelnen Kindes aus.

Bei den Sonderpädagogen war damals wie heute eine soziologische Kritik des Sonderschulsystems nicht erwünscht. Sie wird als feindlicher Angriff verstanden. Die eifrige Gründung von Hilfsschulen und Hilfsschulklassen hatte zur Folge, daß die Schülerpopulation in diesen Schulen in 20 Jahren auf das Vierfache gestiegen ist. Die Hilfsschule war ursprünglich für sogenannte »intelligenzgeschädigte« Kinder gedacht. Zu Beginn der 70er Jahre war sie aber mehr zu einem Sammelort für Schulversager aller Art geworden. Im Laufe der Zeit wurde die Dysfunktion dieses Schultyps immer deutlicher. Auch die wissenschaftlichen Forschungen befaßten sich mit der ungünstigen Veränderung der Hilfsschulpopulation. Es wurde klar, daß die Kinder sozial benachteiligter Gruppen, z.B. die Zigeunkinder, die sogenannten staatlich versorgten Kinder, stark überrepräsentiert waren, was neben der Etikettierung als »Intelligenzgeschädigte« auch eine massive soziale Ungerechtigkeit darstellte.

1975 wurde mit der Verabschiedung des neuen Gesetzes zur Einschulung in sonderpädagogische Einrichtungen eine umfangreiche Reform eingeleitet. Demgemäß wurden sogenannte Überweisungskommissionen mit dem Ziel gebildet, die Schülerzahlen in den Hilfsschulen zu reduzieren und die Aufnahme- und Umschulungsverfahren im ganzen Land zu kontrollieren. Das Recht der Eltern, gegen die sonderpädagogische

Einschulung ihrer Kinder Einspruch zu erheben, war gegeben. In anderen Gebieten der Sonderpädagogik wurden neue Sonderschulen mit modernen Einrichtungen meist in den Städten gebaut. Das Bildungsministerium verwandte viel Aufmerksamkeit auf die Ausarbeitung und Herstellung von Lehrbüchern, Arbeitsheften, Lehrer-Anleitungen, Lehrmaterialien. Umfangreiche Reformarbeit wurde in dieser zweiten Periode auf dem Gebiet der Gehörlosenpädagogik begonnen, gestützt auf psycholinguistische Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Das Netz der logopädischen, sprachtherapeutischen Versorgung wurde auf gutem fachlichen Niveau ausgebaut. Früherfassung, Frühförderung und die Normalisierung der Lebensbedingungen in Institutionen für erwachsene Behinderte waren Praxisfelder, die in dieser Zeit an Bedeutung gewannen.

Zur Phase drei: In dieser Periode war für die Gesellschaftswissenschaftler schon evident, daß die sogenannte klassenlose Gesellschaft stark nach Schichten gegliedert war. Obwohl die Soziologen von der Partei als verdächtig eingeschätzt wurden, erschienen die ersten soziologisch-empirischen Untersuchungen doch im Rahmen des Institutes für Gesellschaftswissenschaften. Die Ergebnisse wurden zwar »top secret« gehalten, man konnte aber doch erfahren, daß Ungarn auf vielen sozialen Gebieten eine sehr schlechte Position einnahm, z.B. bezogen auf Scheidungen, Alkoholismus, Drogenabhängigkeit. Die Dunkelziffern waren für die Öffentlichkeit nicht einschätzbar. Die Selbstmordrate in Ungarn war immer schon hoch. In Anerkennung der Tatsache, daß hier keine Verbesserung eingetreten war, nahmen unterschiedliche medizinische, psychologische und soziologische Präventiv-Maßnahmen ihren Anfang. Die schlechte Lage des Erziehungswesens wurde ebenso öffentlich diskutiert, wie Mängel des Gesundheitswesens und Formen der Armut. Die populäre literarische Fachzeitschrift »Leben und Literatur« bot ein Forum für diese Debatten. Die ideologische Vorbereitung für den Systemwandel begann in dieser Phase.

Die Zeit nach 1989: Im Jahre 1993 wurde das neue Bildungsgesetz verabschiedet. Der Abbau des staatlichen Monopols im Bildungswesen wurde gesetzlich festgelegt. Sowohl die Gemeinden und Kirchen als auch Stiftungen, gesellschaftliche Organisationen und Privatpersonen erhielten das Recht zur Gründung von Schulen. Das staatliche Bildungsmonopol bedeutete nicht nur, daß der Staat Träger der Schulen war, sondern auch, daß eine rigorose Regelung aller erzieherischer Tätigkeit stattfand. Diese Verzahnung macht deutlich, daß die Aufgaben so komplex sind, daß sie nur durch die Veränderung der Trägerschaft nicht zu lösen sind. Es entstanden mehrere Privatschulen, wie z.B. Waldorfschulen, Montessori-Schulen, eine Freinet-Schule. Stiftungen gründeten reformpädagogisch orientierte kleine Schulen, manche mit dem Ziel, auch Problemkinder und Behinderte zu integrieren. Für Schwer- und Schwerstbehinderte entstanden ebenfalls private Einrichtungen. Finanzierungspläne überstiegen aber meist, insbesondere bei Investitionen, das Gesamtbudget. So versuchen die Schulen für Gelder bei Banken zu werben und durch Beantragung von Forschungsgeldern ihr Budget aufzubessern.

Bezogen auf behinderte Kinder ist es wichtig, daß das Bildungsgesetz für Eltern die freie Wahl der Schulen gestattet. Dies zu realisieren ist aber problematisch. Die

rechtlichen Grundlagen für Integration sind zwar gegeben, aber der Ausbau von sonderpädagogischen Zusatzhilfen, um dem speziellen Förderbedarf der Kinder gerecht zu werden, ist noch nicht erfolgt. Die Diskussion über Integration wird sehr heftig geführt. Auf der Forschungsebene eingeleitete Integrationsmodelle im Kindergarten und in der Schule für Körperbehinderte und Gehörlose haben sehr gute Ergebnisse erbracht. Als eindeutig positiv anzusehen ist die Einbeziehung Schwer- und Mehrfachbehinderter in die Pflicht zur pädagogischen Förderung.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Agnes Lányi-Engelmayer, Bárczi-Gusztav Hochschule für Heilpädagogik, Pf 146, H-1443 Budapest

HANS HOVORKA

Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientierter Gemeinwesenarbeit

*Forschungsergebnisse zur Neuordnung der sonderpädagogischen Förderung
in Österreich*

1. Die erste Studie: Schulische Integration und soziales Umfeld (Juli 1991 – Dezember 1992)

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst führte der »Verein zur Förderung Sozialer Arbeit – Fortbildung und Forschung – SAFORT« von Juli 1991 bis Dezember 1992 das Forschungsprojekt »Schulische Integration und soziales Umfeld« durch. Dessen Ergebnisse sollten u.a. in den Gesetzesvorschlag zur 15. SchOG-Novelle einfließen, mit der der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder im Regelschulwesen als »Elternrecht« bundeseinheitlich festgeschrieben wird. Besondere Aufmerksamkeit wurde im Forschungsverlauf der rechtlichen, fachlichen und organisatorischen Sicherstellung von nebenunterrichtlichen und außerschulischen Begleitmaßnahmen und Hilfestellungen innerhalb und außerhalb der Integrationsklassen und Schulgebäude geschenkt.

Im Rahmen eines mehrstufigen schriftlichen und mündlichen Forschungsdiskurses, vorwiegend mit IntegrationslehrerInnen und Angehörigen behinderter Kinder, konnten wertvolle Anregungen gewonnen werden, welche die Kernpunkte eines nun vorliegenden Grundsatz- und Forderungskataloges bilden. Dieser zielt insgesamt auf die Umwidmung bestehender Sonderschulen in »Sonderpädagogische Zentren« ab, deren Aufgaben und Angebotsrahmen über die sonderpädagogische Dimension hinausgehend erweitert werden sollte. Daraus ergibt sich für die Schulen der Auftrag

einer berufsfeldübergreifenden Kooperation mit anderen gesundheits- und sozialpolitischen Angebotsträgern auf Landes- und Gemeindeebene.

Tatsächlich sieht die 15. SchOG-Novelle die Einrichtung solcher Zentren als Verfassungsbestimmung vor und stützt sich dabei auf mehrere existierende bzw. in Planung befindliche Modellversuche in einigen Bundesländern. Der Erfahrungsaustausch unter den InitiatorInnen konnte jedoch bisher nur unkoordiniert stattfinden. Auch fehlte eine wissenschaftliche Unterstützung der Zentren.

2. Folgeprojekt: »Schulpädagogische Zentren im Gemeinwesen (SPZ)« (seit Frühjahr 1993)

Der Grundsatz: »Integration ist unteilbar« bedeutet, daß sich die Eingliederung von behinderten Kindern und Jugendlichen nicht allein auf die Schule beziehen kann, sondern die Schule nur ein, wenn auch sehr wichtiges, Segment der Integration darstellt. Ohne die anderen Lebensbereiche der behinderten Kinder und Jugendlichen zu beachten, wird schulische Integration kaum gelingen; dies bedeutet, daß sich die Schule an der Lebenswelt zu orientieren hat und andererseits das örtliche Umfeld als Ressource für die schulische Integration dienen kann. Sozusagen »vor Ort«, im Wohnumfeld, können die Bedürfnisse der Betroffenen ermittelt und die Leistungen der kommunalen Einrichtungen aufeinander bezogen werden. Um eine gute regionale Versorgung von neben- und außerunterrichtlichen Hilfen zu gewährleisten, bedarf es (1) der Erfassung der jeweiligen örtlichen/regionalen Gegebenheiten mit ihrer sozialen Infrastruktur, (2) der Vernetzung und Kooperation mit regionalen Dienstleistungseinrichtungen und (3) einer individuellen Bereitstellung der benötigten Hilfen.

Schulische Integration im engeren Sinn stellt ein Segment in der Integrationsarbeit dar. Hierbei geht es vor allem um die Organisation und Vernetzung von Begleithilfen (wie z.B. soziale und therapeutische Maßnahmen, Mobilitätshilfen, Möblierung, technische Hilfsmittel, bauliche und technische Ausstattung in der Schule, Schulwegsicherung etc.) und Unterstützung der PädagogInnen. Weitere Aufgaben könnten z.B. im Wahrnehmen des Familien-, Wohn-, Freizeit-, Verkehrs- und im baulichen Bereich liegen. Um all diese und weitere Aspekte als Aufgabe und Ermöglichungsraum wahrzunehmen, bedarf es der Einrichtung von »Sonderpädagogischen Zentren«, die sich als regionenbezogene Beratungs- und Koordinationseinrichtung verstehen und das soziale Umfeld mit seiner institutionellen, personellen und materiellen Ressourcenvielfalt in der jeweiligen örtlichen Besonderheit einbeziehen. Dem Autor, der Projektleiter der Studie »Schulische Integration und soziales Umfeld« ist, gelang es, vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Nr. 4527) ein weiteres Forschungsprojekt bewilligt zu bekommen, mit dem österreichweit der Ausbau, der Betrieb und die Erfahrungen mit Sonderpädagogischen Zentren evaluiert werden sollen. Diese Aufgabe kann nur in Zusammenarbeit der Projektgruppe »Schulpädagogische Zentren im Gemeinwesen (SPZ)« mit allen daran beteiligten Personen und Institutionen bewältigt werden, wobei besonders auch der Dialog mit den Schulen, den Gemeinden und mit gesundheits- und sozialpolitischen BehördenvertreterInnen und Institutionen notwendig ist.

Die Projektgruppe SPZ möchte mit den »PionierInnen« der Sonderpädagogischen Zentren in einen Fachdialog treten. Mit der ExpertInnentagung »Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientierter Gemeinwesenarbeit«, die am 12. Mai 1993 in Zusammenarbeit mit dem BMUK in Wien stattfand, wurde ein erster Schritt dazu getan, dem weitere regionen- und gemeindespezifische Kontakte folgen sollen. Ziel der Untersuchung ist die Erstellung eines handbuchartigen Leitfadens für die Einrichtung von schulpädagogischen Zentren in ihren jeweiligen regionalen und organisatorischen Besonderheiten. Es gilt, die begonnene Diskussion um »Sonderpädagogische Zentren« nicht nur im schulischen Bereich fortzusetzen, sondern es muß für eine erfolgreiche schulische Integration ebenfalls eine Verknüpfung mit gesundheits- und sozialpolitischen Aufgaben auf Landes- und Gemeindeebene erfolgen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Hovorka, Czerningasse 12/14, A – 1020 Wien

JOHAN STURM/DORIEN GRAAS

Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel

1. Einleitung

Wie in anderen europäischen Ländern versucht man seit einigen Jahren auch in den Niederlanden, der seit 1950 erkennbaren spektakulären Expansion des Sonderschulsystems Einhalt zu gebieten. Von 1981 bis 1989 war beispielsweise der Anteil der Sonderschüler unter den fünf- bis zwölfjährigen Schülern von 3,89 auf 4,94% gestiegen. Die heutige bildungspolitische Szenerie wird daher weitgehend von der Forderung beherrscht, behinderte und problematische Kinder in die allgemeine Schule einzugliedern. Zum einen sollen Charakter und Hintergrund dieser Bemühungen in den Niederlanden skizziert werden, zum anderen soll aufgezeigt werden, daß in historischer Perspektive bezüglich der sonderpädagogischen Konzeptionen Kontinuität konstatiert werden kann, bezüglich der Schulpolitik hingegen Diskontinuität.

2. Differenzierung und Integration in historischer Perspektive

Ein großes Hindernis, bei der unvermeidlich gewordenen Gestaltung und Ausbreitung der Sonderschulen war, daß zuverlässige diagnostische Instrumente und Gutachten fehlten. Lehrer konnten zwar Problemschüler beschreiben, aber meist blieb unklar, für welche Kinder die Sonderschulen geeignet waren. Auch erwies es sich als dringend notwendig, zu fundierteren Einsichten in die verschiedenen Grade der

Minderbegabung zu kommen. Ein Teil der »schwachsinnigen« oder »idiotischen« Kinder ist durchaus bildungsfähig. Man erkannte bereits früh, daß es Schüler gibt, die »schwachsinnig« scheinen, deren Lernbeeinträchtigungen aber durch ihren sozialen Hintergrund oder persönliche Schwierigkeiten verursacht sind. Auch für diese Kinder schien die »Blödenschule« nicht die richtige Lösung zu sein. Daneben beschäftigte man sich intensiv mit der Hauptfrage, ob es vorzuziehen sei, selbständige Tagesschulen für zurückgebliebene Kinder einzurichten oder eine bessere Integration in und einen engeren Anschluß an die Regelschule durch die Einrichtung verbundener Hilfsklassen anzustreben.

Beide Fragen, die Festlegung von Kriterien für die Einweisung und die Überlegungen zu Segregation oder Integration, waren eng miteinander verbunden. Die anfängliche Meinung, die Anbindung der Klassen für »schwachsinnige« Kinder an die Regelschule habe den großen Vorteil, daß die Kinder nicht isoliert würden, wurde durch die Praxis widerlegt. Die Erfahrung zeigte, daß es gerade in einer solchen Situation eher zu Isolierung kam, da die Regelkinder bewußt oder unbewußt in der alltäglichen Schulsituation die minderbegabten Gleichaltrigen mit ihren Defiziten konfrontierten. Wirklich zurückgebliebene Kinder konnten zudem nur selten in die Regelschulklassen zurückgeführt werden. Die Sonderklassen entwickelten sich so recht schnell zu einer unhandlichen Mischung aus sehr schwierigen oder sogar hoffnungslosen Fällen, für die spezieller »Schwachsinnigenunterricht« angebracht gewesen wäre, und aus vielen leichteren Fällen. Für die Regelschule war es verlockend, retardierte, sozial deprivierte, lästige oder leicht lerngestörte Kinder, die wahrscheinlich nie in eine separate Sonderschule geschickt worden wären, diesen Sonderklassen zuzuweisen.

Aufgrund dieser Erfahrung zog man es in den Niederlanden vor, selbständige »Schwachsinnigenschulen« einzurichten. Aufgrund finanzieller Überlegungen hatte man aber Bedenken gegen die Gründung teurer Tagesschulen. Auch traten praktische Probleme auf. In großen Städten war es nicht allzu schwierig, mit den Finanzmitteln der Gemeinde eine Schule zu eröffnen und genügend Schüler zu finden, auf dem Land dagegen war das nicht zu realisieren. Unter großen Anstrengungen und in Zusammenarbeit mit umliegenden Gemeinden kam es dort bestenfalls zur Bildung einer Klasse.

In der zweiten Periode der Geschichte des niederländischen Sonderschulsystems, 1921 bis 1949, ging es der Regierung wie der Schule in der Praxis vor allem darum, Geldmittel bereitzustellen und Erfahrungen zu sammeln. Als nach 1921 endlich gesetzliche Bestimmungen vorlagen, strebte man vor allem danach, die Zahl der offiziell anerkannten Sonderschultypen zu vermehren, um so für alle anfallenden Schulprobleme geeignete Einrichtungen anzubieten.

Für einige Gruppen geistig oder körperlich behinderter Kinder wurden recht schnell Durchführungsverordnungen verabschiedet: 1921 für geistig behinderte Kinder, 1923 für Taubstumme, Blinde und Schwerhörige und 1931 für körperbehinderte und sogenannte »psychopathische« Kinder (heute »sehr schwer erziehbare«). Danach dauerte es bis 1949 bis weitere Typen von Sonderschulen unter das Volksgesetz subsumiert wurden. Die wichtigste war die Schule für Kinder mit Lern- und Erziehungsschwierigkeiten (LOM). Während es 1931 sechs Sonderschultypen gab, waren es 1949 bereits vierzehn. Differenzierung durch Segregation war also das Prinzip des niederländischen Sonderschulsystems.

3. Die heutige Schulpolitik

Nach 1950 hatten die Sonderschulen ein weiteres Wachstum zu verzeichnen. Die Niederlande haben heute im internationalen Vergleich ein sehr gut entwickeltes und differenziertes System von Sonderschulen. Zur Zeit gibt es 17, meist spezialisierte Typen. Zwei Sonderschultypen werden von großen Gruppen von Kindern besucht: Schulen für Kinder mit allgemeinen Lern- und Erziehungsschwierigkeiten (LOM) und Schulen für Kinder mit Lernschwierigkeiten (MLK, die früheren Hilfsschulen).

Seit dem Ende der 80er Jahre zielt die Bildungspolitik darauf, die Expansion gerade dieser beiden Schultypen zu bremsen. Das soll erreicht werden, indem man einerseits die Zahl der Einweisungen aus der Regelschule zu senken sucht. Andererseits wird die Rückkehr von LOM- und MLK-Schülern in die allgemeine Schule gefördert. Das primäre Motiv für diesen Versuch ist finanzieller Natur. Diese neue Politik der Regierung wird »zorgverbreding« genannt: Die allgemeinen Schulen sollen mehr als zuvor die Betreuung von Kindern übernehmen, die in pädagogischer Hinsicht problematisch sind. Der normale Schulunterricht soll daher individueller ausgerichtet und didaktisch stärker differenziert werden. Die Lehrer der allgemeinen Schulen sollen für den Umgang mit ernststen didaktischen und erzieherischen Problemen besser aus- und weitergebildet werden. Ferner sollen speziell geschulte remedial teachers und heilpädagogische Berater eingeschaltet werden. Und schließlich soll die pädagogische Diagnostik verbessert werden. Die bis jetzt vorliegenden Ergebnisse sind allerdings nicht ermutigend. Die Zahl der Einweisungen in die Sonderschule geht weder absolut noch relativ zurück. Im Schuljahr 1992/93 kehrten allen guten Vorsätzen und Bemühungen zum Trotz nur 438 Schüler aus den Sonderschulen in die allgemeinen Schulen zurück, während im selben Jahr mehr als 10.000 Kinder aus den allgemeinen Schulen in die Sonderschulen (LOM und MLK) eingewiesen wurden. Offensichtlich hat sich die Regelschule zu sehr daran gewöhnt, Problemfälle in Sonderschulen abzuschieben.

Wegen des bisher ausbleibenden Erfolges wurde 1990 beschlossen, die Politik der »zorgverbreding« noch mehr zu fördern, wobei man die neue Losung »Wieder gemeinsam in die Schule« ausgab. Ziel ist die Integration der Regel- und Sonderschule und die Verbesserung der pädagogischen Voraussetzungen in den Elementarschulen, um Kindern mit unterschiedlichem Lernniveau »Betreuung nach Maß« zukommen zu lassen. Man strebt an, »zwischen Regel- und Sonderschule in administrativer, organisatorischer und schulpädagogischer Hinsicht eine solche Verbindung herzustellen, daß Schüler mit spezifischen pädagogisch-didaktischen Bedürfnissen adäquat und flexibel betreut werden, während Ort und Angebot weniger starr festliegen« (PAMEIJER 1993, S. 19). Eine moderne Schulverwaltung sollte im Idealfall etwa 15 Elementarschulen mit Hilfsklassen und eine separate Sonderschule (LOM und MLK) leiten. Eine solch übergreifende Verwaltung wird von seiten der Behörden als Kosteneinheit angesehen und erhält als solche dann auch die Mittel zugewiesen, die für die Sonderschule bestimmt sind. Vorgesehen ist also, daß ab 1997 den Regelschulen in großem Maßstab Mittel aus dem Etat für Sonderschulen zufließen sollen.

Eine wesentliche Sorge der Pädagogen ist, daß ein durch und durch bürokratisches System entsteht, während das eigentliche Ziel, die Verbesserung der schulischen Einrichtungen für alle Schüler, aus dem Blickfeld gerät.

Literatur

- GRAAS, Th.A.M./STURM, J.C.: Over mallenschooltjes, rioolklassen en strenge scholen. De moeizame ontwikkeling van het buitengewoon lager onderwijs in het begin van de twintigste eeuw. Tijdschrift voor orthopedagogiek XXX (1991), S. 434–447.
- LEIJ, A. van der/KAPPERS, E.J. (Hrsg.): Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs. Nijkerk 1993.
- MEIJER, COR J.W./PIJL, S.J./HEGARTY, S. (Hrsg.): New perspectives in special education. A six-country study of integration. London 1994.
- PAMEIJER, N.K. u.a.: Weer Samen Naar School ... op weg naar 1997. Assen 1993.
- STURM, J.C.: Voorgeschiedenis van de Nederlandse orthopedagogiek in verband met de ontplooiing van het speciaal onderwijs, gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw. Pedagogisch Tijdschrift XVII (1992), S. 370–387.

Anschrift der Autoren:

Dr. Johan Sturm/Dr. Dorien Graas, Universität Amsterdam, Vakgroep Pedagogiek, Van der Boechorststraat 1, NL – 1081 BT Amsterdam

MONIKA A. VERNOOIJ

Ausblick

In der gemeinsamen Arbeit wurden zusammenfassend folgende Punkte deutlich:

- Sowohl in den Schulformen und -systemen, als auch in der Sonderschullehrerbildung gibt es gravierende Unterschiede.
- Ein differenziertes Sonderschulsystem, wie in der BRD, ist nur noch in den Niederlanden zu finden.
- Kulturelle Unterschiede bewirken, daß *eine europäische Sonderpädagogik kaum realisierbar* erscheint, wobei Einigkeit darüber herrscht, daß eine völlige *Angeleichung nicht erstrebenswert* ist.
- In allen Ländern besteht der *besondere pädagogische Förderbedarf* einerseits bei behinderten Kindern, andererseits bei Kindern aus sozial schwachen Familien.
- Die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern ist in allen europäischen Ländern Ziel der Schulpolitik = Integrationsbewegung.
- In allen europäischen Ländern ist aufgrund der wirtschaftlichen Rezession eine Stagnation integrativer Bemühungen zu verzeichnen. Die Bildung und Erziehung auch behinderter Kinder nach dem *Leistungsprinzip* ist offenbar vorherrschend.
- Die Frage ist, ob besondere Arten von *Förderzentren* Sonderschulen ersetzen können.

Insgesamt wurde deutlich, daß nur der fachliche Austausch und die gemeinsame Problemdiskussion das Verständnis und gemeinsames Handeln fördern könnte.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Monika A. Vernooij, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Heil- und Sonderpädagogik, Karl-Glückner-Str. 21 B, 35394 Gießen

Symposion 17

Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa?

Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies

WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP

Einleitung

Fragestellung

Das Symposium wurde gemeinsam von der Kommission Freizeitpädagogik der DGfE und der Education Commission of the European Leisure and Recreation Association (ELRA) veranstaltet. Teilnehmerzahl (rund 50) und Diskussionsergebnis (Vereinbarung einer »European Task Force on Leisure Studies«) wiesen auf ein beachtliches Interesse und erbrachten den angestrebten Erfolg.

Freizeit hat sich in allen Industriegesellschaften Europas zu einem expansiven Faktor insbesondere in den Bereichen Kultur, Sport, Medien und Tourismus entwickelt. Wird eine neue Freizeitbildung erforderlich? Die Verabschiedung einer »International Charter for Leisure Education« durch die Education Commission der World Leisure and Recreation Association (WLRA) vom 2.-4. August 1993 in Jerusalem (Israel) weist darauf hin. Die Charta war deshalb ein Ausgangspunkt der Diskussion. Während in Mitteleuropa (Schweden, Deutschland, Belgien, Frankreich) sich Ansätze einer Freizeitpädagogik herausgebildet haben, zielt die neue Disziplin leisure studies in Westeuropa (Großbritannien, Niederlande) auf Freizeitmarketing. Möglichkeiten der Verbindung standen zur Diskussion.

Sprachproblem

Als eine besondere Schwierigkeit für die wissenschaftliche Verständigung über den Gegenstand »Freizeit« in Europa erwies sich bereits der unterschiedliche Sprachgebrauch. Dies wurde von einigen Referenten einleitend hervorgehoben. Mit »leisure« (UK) und »loisir« (F) einerseits, »Freizeit« (D), »fritid« (S), »tempo libre« (Sp), »svobodnoe vremja« (R), »tempo libero« (I), »wolny czas« (Pl) andererseits zeichnen sich zwei sehr unterschiedliche Sprachfamilien ab, die einerseits mehr die zeitliche Grundlage (»freie Zeit«), andererseits mehr die inhaltliche Verwendung betonen (leisure = »state of mind«). Hinzu kommen weitere Begriffe wie »ocio« (Sp), »Muße«

(D), »recreation« (GB), »animation« (F), die den Gegenstandsbereich »Freizeit« nach Ländern unterschiedlich ausdifferenzieren. Quer dazu haben sich unterschiedliche Wert- (und Verwertungs-) Kontexte entwickelt, aus denen leisure und Freizeit interpretiert werden. Diese Differenzierung stand während des Symposions im Zentrum der Diskussion. Leisure scheint gegenwärtig mehr Ausdruck einer wirtschaftspolitischen, Freizeit mehr einer sozialpolitischen Zielsetzung zu sein. Hierüber wurde eine Verständigung angestrebt. Insgesamt zeichnet sich die Aufgabe einer gesamteuropäischen Sprach- und Begriffsforschung als Grundlage einer europäischen Freizeitwissenschaft wie Freizeitbildung ab.

Freizeitbildung

Prof. Dr. WOLFGANG NAHRSTEDT (Universität Bielefeld) verdeutlichte einleitend die Themenstellung für das Symposium mit Ausführungen unter dem Titel: »Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Fragestellungen«. Das Problem sah er darin, daß Freizeitpädagogik und leisure studies sich gegenwärtig tendenziell ausschließen. Als Fragestellung ergibt sich, ob und wie eine Annäherung erreicht werden kann. Ziel müßte sein, leisure studies als Freizeitwissenschaft um den pädagogischen Aspekt zu erweitern. Freizeitpädagogik andererseits muß sich in ihrem universalen Anspruch zurücknehmen, in ihrer sozialen Einordnung jedoch ausweiten. Freizeitpädagogik wäre dann neben Freizeitmanagement und Freizeitmarketing als wichtige Teildisziplin einer entwickelten Freizeitwissenschaft aufzufassen. Freizeitpädagogik könnte damit stärker als kritische wie konstruktive Aufgabe im Kontext einer »post-modernen« bzw. »post-fordistischen« europäischen ökosozialen wie politökonomischen Modernisierung begriffen werden. Freizeitpädagogik und Freizeitmanagement (Freizeitmarketing) gemeinsam wären auf der Grundlage einer entwickelten, in sich differenzierten Freizeitwissenschaft (leisure studies) auf Freizeitbildung (neben Berufsbildung) als ein neues Thema für Europa auszurichten.

Dr. GISELA WEGENER-SPÖHRING (Universität Göttingen) verdeutlichte den besonderen deutschen Ausgangspunkt der Fragestellung. Sie interpretierte »Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung«. Dabei stellte sie die »deutsche Sonderentwicklung« (SCHWENK 1989) des Bildungsbegriffs heraus. Sie erschwert die Verständigung zwischen den Nationen. Dies bleibe auch für das Verhältnis von Freizeitbildung/ Freizeitpädagogik und leisure studies nicht ohne Folgen. Auf der Grundlage der DGfE-Tradition von »Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung« »im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit« (KLAFFKI 1986) differenzierte sie den Begriff einer Freizeitbildung in drei Richtungen aus: »als ästhetische Bildung«, »als Bildung im Spiel und Tanz«, »als Erfahrungslernen«. Daraus ergibt sich eine neue Aufgabe der Freizeitpädagogik für die Bildungstheorie. So »könnte Freizeitpädagogik einen genuine Beitrag zur Theorie der allgemeinen Bildung leisten, von dem Kritiker meinen, daß er bislang noch ausstünde« (z.B. PARMENTIER 1993).

Prof. Dr. HORST W. OPASCHOWSKI (Universität Hamburg) hob den anderen Pol der Diskussion hervor. Er konzentrierte sich im Unterschied zur Vorrednerin auf eine »Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft«. Freizeitpädagogik stehe »zwi-

schen Freizeitwissenschaft und Erziehungswissenschaft«. Von der Erziehungswissenschaft habe sie bisher jedoch nur geringe Akzeptanz erfahren. Deshalb empfehle sich eine stärkere Verankerung in einer (pädagogischen) Freizeitwissenschaft. Sie würde das »Freizeitspektrum« (Tourismus, Medien, Kultur, Sport, Konsum) und die gemeinsamen strukturellen Eigenschaften deutlicher erschließen.

Univ. Dozent Dr. REINHOLD POPP (Universität Innsbruck/Sozialakademie Salzburg) überspitzte diesen Gedanken in der anschließenden Diskussion mit der provokanten Frage, ob nicht überhaupt für eine gewisse Zeit die Diskussion über Freizeitpädagogik suspendiert und Bemühungen um eine Freizeitwissenschaft intensiviert werden sollten: mehr Ist und weniger Soll, mehr Empirie und weniger Emphase seien wichtig!

Prof. Dr. WALTER TOKARSKI (Deutsche Sporthochschule Köln) unterstützte diesen Gedanken: Freizeit sei national wie international Gegenstand vieler Disziplinen. Ein gemeinsamer Gegenstand und ein gemeinsamer Begriffs- und Methodenapparat werde erforderlich.

Prof. Dr. JÜRGEN KLIMPEL (Hochschule Bremen) wies abschließend für die zunächst mehr auf die Bundesrepublik konzentrierte deutschsprachige erste Diskussionsrunde auf die Notwendigkeit einer Begriffsklärung und Begriffsabgrenzung von Freizeitbildung und Freizeitpädagogik im Hinblick auf Allgemeinbildung und Berufsbildung, aber auch auf Arbeitslosigkeit und Weiterbildung, hin.

Freizeitpädagogik

Schweden gilt in Europa als eines der Länder Europas mit der längsten Tradition einer bildungs- und sozialpolitisch motivierten Freizeitpädagogik. Mit der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Frankreich zusammen vertritt Schweden damit einen mitteleuropäischen Ansatz der Freizeitpädagogik bzw. einer bildungsorientierten Freizeitwissenschaft. Dr. HANS-ERIK OLSON (Universität Stockholm) führte aus, daß seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Schweden die politische Bedeutung von Arbeitszeitverkürzungen diskutiert worden ist. Seit 1956 werden Freizeitämter in den Kommunen eingerichtet. In Freizeitheimen arbeiten an Pädagogischen Hochschulen ausgebildete Freizeitpädagogen (fritidspedagoger). Außerdem werden gegenwärtig an 38 Heimvolkshochschulen in zwei Jahren Freizeitleiter (fritidsledere) ausgebildet. Der Einfluß der Volksbildungsbewegung des 19. Jahrhunderts ist in der Freizeitbildung in Schweden bis heute wirksam. Hingegen fehlt eine grundlegende Absicherung durch eine Freizeitwissenschaft an Hochschulen. Eine ökonomische Orientierung und eine stärkere Berücksichtigung von Aufgaben im Tourismus sind in Aus- und Weiterbildung für den Freizeitbereich in Schweden bisher kaum zu beobachten. Im Gegenteil: Freizeitpädagogik droht eine zunehmende Verschulung. Die Freizeitheime wurden den Schulen angegliedert. Im oberen Sekundarstufenbereich (High School Programme) wurde seit zwei Jahren an inzwischen 200 Oberschulen »Kinder und Freizeit« als dreijähriges Wahlpflichtfach eingeführt. Die Notwendigkeit, für dieses Fach Lehrer an wissenschaftlichen Hochschulen zu qualifizieren, könnte allerdings der Entwicklung einer Freizeitwissenschaft in Schweden dienen.

Leisure studies

Im Gegensatz zur Bundesrepublik, zu Schweden und anderen Ländern Mitteleuropas haben sich in Ländern Westeuropas innerhalb der letzten 10 Jahre *leisure studies* an einer Reihe von Hochschulen stark entwickelt. Hervorzuheben sind die Universitäten Leeds, Loughborough und North-London (GB), Nijmegen, Tilburg und Wageningen (NL), Brüssel und Gent (B), Bilbao (Sp). Die Universität Tilburg ist dabei zu einer Art »Drehscheibe« der europäischen Freizeitwissenschaft geworden. Tilburg steht im Zentrum eines Netzwerkes mit Hochschulen anderer Länder. Von Tilburg aus wird das Erasmus-Programm »Leisure Studies« gemanaget (15 Hochschulen aus sieben Ländern). Ebenso verbinden Tilburg und andere Hochschulen und Länder das »Post-graduate European Leisure Studies« (PELS) Programm (zusammen mit insgesamt vier Hochschulen in vier Ländern) sowie internationale Forschungsprogramme und Studenten- wie Dozentenaustausche.

Insofern kam der Mitwirkung von Prof. Dr. THEO BECKERS von der Universität Tilburg eine besondere Bedeutung für das Symposium zu. Mit ihm begann die englischsprachige Diskussion über die Entwicklung in anderen Ländern Europas. BECKERS unterschied weltweit vier Ströme (streams) der *leisure studies*: Freizeitpolitik und Freizeitplanung (USA, Kanada, Australien); Sport und Tourismus (GB, NL); Animation, Freizeitpädagogik und Freizeittherapie (Therapeutic Recreation) (USA, Central Europe: B, D, F, S.); Kulturelle Entwicklung und Demokratisierung (F, I, Sp.). Künftiges Ziel müsse nun sein, diese Ströme und ihre Auswirkungen zusammenzuführen. »It is time of convergence!« Alle Ströme zeigen gemeinsame Merkmale: starke Marktwirkung; internationale Beachtung; interdisziplinäre Ansätze. Es ist an der Zeit, »the state of the art« zu realisieren, Kriterien für Freizeitforschung und Freizeit-Curricula zu entwickeln sowie internationale Standards für *leisure studies* und Freizeitpädagogik zu vereinbaren. Ein Experten-Komitee (task force of experts) sollte dafür gebildet werden. Eine weitere Aufgabe dabei sei, die widersprüchliche Rolle der akademischen Freizeitexperten zu klären. Im kommerziellen Sektor werden sie verlangt und positiv eingeschätzt (z.B. Sport, Tourismus), im Sektor öffentlicher Wohlfahrt würden sie als negativ kritisiert. Damit hänge auch der Mangel an öffentlicher Förderung von Freizeitforschung zusammen. Schließlich sei der Gewinn an Emanzipation der Arbeit durch Arbeitszeitverkürzungen seit über 100 Jahren heute neu zu verteidigen. Internationale Freizeitforschung erhalte dafür eine wichtige Rolle. Dies stärke die Notwendigkeit internationaler Kooperation!

Integrationsprobleme

Dr. ROBERTO SAN SALVADOR von der Universidad Deusto (Bilbao, Sp) zeigte auf, daß Spanien erst nach Francos Tod sich den westlichen Entwicklungen im Bereich auch der Freizeitwissenschaft voll geöffnet habe. Ein Sprung von der Vor-Moderne zur Post-Moderne in kürzester Frist ohne Zeit zur Verarbeitung der Moderne werde erforderlich. Darin liege das spanische Problem. In der Freizeitwissenschaft an den Hochschulen begegnen sich dabei zwei Traditionen: Der pädagogisch-politische An-

satz der soziokulturellen Animation und der ökonomische Ansatz der leisure studies. Die soziokulturelle Animation wiederum schöpfe aus zwei Quellen: der lateinamerikanischen Freiheitspädagogik von FREIRE und der französischen animation socio-culturelle der 60er Jahre. Der leisure-studies-Ansatz wurde aus Großbritannien übernommen. Die Zusammenführung dieser Tradition erfolge interdisziplinär durch die Freizeitwissenschaft und der auf ihr basierenden Studiengänge.

Prof. Dr. WILLY FACHÉ (Universität Gent, B) stellte die besondere Position einer Freizeit-Agologie (agology of leisure) in Belgien vor. (Agologie leitet sich wie Pädagogik vom griechischen Wort *agein* »führen« her und könnte mit »Führungslehre« bzw. »Interventionswissenschaft« oder auch »Handlungswissenschaft« übersetzt werden). Sie versucht, interdisziplinär die für pädagogische, planerische, politische Interventionen im Freizeitbereich erforderlichen nomologischen und aktionalen Kenntnisse und Kompetenzen wissenschaftlich aufzubereiten. Freizeit-Agology ließe sich als ein Modell der Vermittlung zwischen Freizeitpädagogik und leisure studies auffassen.

REINHOLD POPP und Prof. Mag. PETER ZELLMANN (Pädagogische Akademie Wien) belegten in ihrem Beitrag über »Freizeit und Bildung in Österreich«, wie offensichtlich Freizeitpädagogik und Freizeitwissenschaft in Europa sich von West nach (Süd-)Ost entwickeln. Weder in der schulischen noch in der außerschulischen Bildung und damit auch nicht in der Aus- und Weiterbildung von Fachleuten für den (pädagogischen) Freizeitbereich wird Freizeit bisher angemessen thematisiert. Für die Entwicklung eines »europareifen« Ausbildungswesens für FreizeitexpertInnen in Österreich schlagen die Referenten daher eine konstruktive Verbindung der unterschiedlichen Ansätze in den (westlichen) Ländern Europas vor.

In ähnlicher Weise zeigte Dr. MOIMIR VAZANSKY von der Universität Brunn für die Tschechische Republik auf, daß eine wissenschaftliche und pädagogische Thematisierung von Freizeit nach Vorbild der westlichen Länder im Osten Europas erst am Anfang stehe. Gerade für diese Länder aber werde der Versuch einer stärkeren Vernetzung der bisherigen Ansätze von Bedeutung. Er erleichtere die der eigenen Gesellschaft angemessene Adaption.

Sicht der Erasmus-Studierenden

Abschließend referierten Dr. RENATE FREERICKS (Universität Bielefeld), Dozentin Dr. habil. ELKE GRÄBLER (TU Chemnitz-Zwickau) und Prof. Dr. KLAUS PETER WALLRAVEN (Universität Göttingen) über Erfahrungen der Studierenden im Erasmus-Programm »Leisure Studies«. Die deutschen Studierenden sehen die Angebote über leisure management und leisure marketing in den leisure studies curricula in Großbritannien, in den Niederlanden und in Spanien als willkommene Ergänzung zu den Studienrichtungen Freizeitpädagogik in Deutschland. Umgekehrt bestätigte Prof. Dr. THEO BECKERS, daß die Studierenden an westeuropäischen Hochschulen es als Bereicherung für ihr Studium der leisure studies ansehen, daß in den deutschen Freizeit-Curricula der Mensch und seine Freizeitbildung im Mittelpunkt stehe. Diese Erfahrungen wurden als unterstützende Voten aus studentischer Sicht angesehen für eine stärkere wechselseitige Ergänzung von Freizeitpädagogik und leisure studies im

Interesse einer besseren Freizeitbildung in Europa. – In Kurzfassungen sollen anschließend die Positionen der bundesdeutschen ReferentInnen wiedergegeben werden. Die Langfassung aller Referate folgt in der Zeitschrift: Freizeitpädagogik 1995: Baltmannsweiler: Schneider.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld.

Univ. Doz. Dr. Reinhold Popp, Universität Innsbruck/Sozialakademie Salzburg, St. Julienstraße 2, A-5020 Salzburg.

WOLFGANG NAHRSTEDT

Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Fragestellungen

1. Drei Begriffe

Drei Begriffe und ihr Verhältnis zueinander stehen zur Diskussion:

- Freizeitbildung
- Freizeitpädagogik
- leisure studies: Freizeitwissenschaft.

Bereits die angemessene Übersetzung dieser Begriffe in andere europäische Sprachen bereitet Schwierigkeiten. Aus der aktuellen Diskussion wähle ich folgende Formulierungen für eine Verdeutlichung im Englischen:

Freizeitbildung: self-actualisation in leisure (nach Maslow)

- leisure competencies
- ability to achieve one's fullest leisure potential (WLRA)¹

Freizeitpädagogik: leisure education

- enables people to achieve their fullest leisure potential (WLRA)
- »leisure education is a lifelong learning process which incorporates the development of leisure attitudes, values, knowledge, skills and resources« (WLRA)
- strategies: »counselling, animating, teaching, advocacy«; arts, sports, music (WLRA)²

1 International Charter for Leisure Education. Jerusalem: WLRA 1993: I 4.1; 4.3.

2 Ebd. IV 2.1 (II).

Leisure studies: Freizeitwissenschaft

- »sensitise ... to the links that exist between changing economic, political and cultural relations between and within nation-states on the one side, and patterns of leisure participation on the other« (BRAMHAM/HENRY/MOMMAAS/VAN DER POEL 1993)³
- = Marketing: »bestmögliche Befriedigung der Bedürfnisse bestimmter Konsumentengruppen unter Erzielung eines angemessenen Gewinns« (Krippendorf ²1980)⁴.

2. Drei Fragen

In diesen Begriffen könnten zwei sehr unterschiedliche Themen und eine dritte sie verbindende Frage vermutet werden. So haben es die Mitglieder der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik und die ELRA-Education-Commission in Vorbereitungsgesprächen auch diskutiert:

- Wird Freizeitbildung ein neues Thema für Europa?
- Wie verhalten sich Freizeitpädagogik und leisure studies zueinander?
- Welches Verhältnis haben Freizeitpädagogik und leisure studies zur Freizeitbildung?

Das *erste* Thema fragt nach dem Freizeitbürger. Erfordert Freizeit eine neue Bildung? Wird für Freizeit eine Ausstattung mit neuen Fähigkeiten, Kenntnissen, Interessen, Werten, Kompetenzen erforderlich? Pädagogisch gesehen handelt Freizeitbildung von Menschenbild und Lernzielen.

Das *zweite* Thema richtet sich an den Freizeitpädagogen und Freizeitwissenschaftler. Was ist leisure studies? Welche Rolle spielt in ihr die Freizeitpädagogik? Dieses Thema diskutiert mehr den Freizeit-Professional und seine notwendige Aus- und Weiterbildung.

Die *dritte* Frage jedoch sucht nach einer Verknüpfung. In welcher Weise dienen Freizeitpädagogik und leisure studies einer Freizeitbildung? Könnte Freizeitbildung zum gemeinsamen Ziel von Freizeitpädagogik und leisure studies werden? Was müßte in den einzelnen Ländern Europas geschehen, um dieses Ziel zu erreichen?

3. Real- und Zielmodelle

Zur Beantwortung der dritten Frage möchte ich beide Themen und die drei Begriffe miteinander verknüpfen in folgender Weise (Abb. 1, S. 432).

Ich möchte hinzufügen, daß diese Abbildung ein Realmodell, keineswegs mein Zielmodell darstellen soll. Mit Realmodell meine ich, daß faktisch Freizeitpädagogik und leisure studies gegenwärtig noch von unterschiedlichen Ansätzen ausgehen und

3 BRAMHAM, P./HENRY, I./MOMMAAS, H./V.D. POEL, H. (Ed.): Leisure Policies in Europe. Wallingford 1993, CAB INTERNATIONAL: 9.

4 KRIPPENDORF, J.: Marktforschung im Tourismus. 2. Aufl. Starnberg 1980. Nach HAHN u.a. 1993, S. 437.

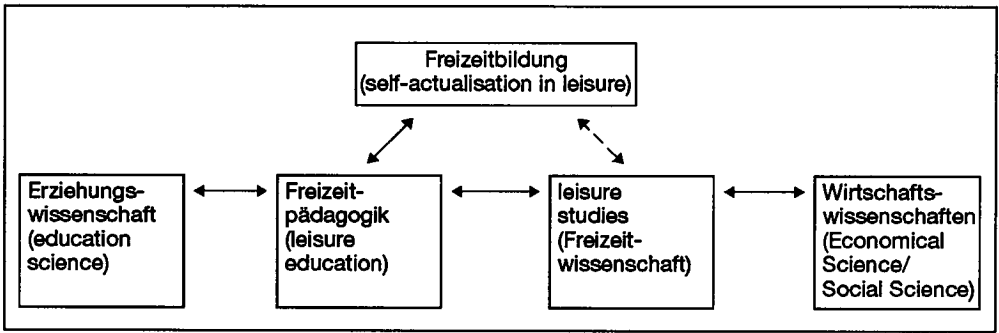


Abb. 1: Verhältnis von Freizeitbildung, Freizeitpädagogik und leisure studies (Freizeitwissenschaft)

sich daher mehr oder minder ausschließen. Freizeitpädagogik fördert dabei gezielt Freizeitbildung. Leisure studies fördert faktisch ebenfalls Freizeitbildung, thematisiert dies jedoch nicht. Systematisch müßte dies anders sein, nämlich so, daß alle drei Begriffe aufeinander aufbauen. Mein Zielmodell würde ich entsprechend folgendermaßen skizzieren (Abb. 2):

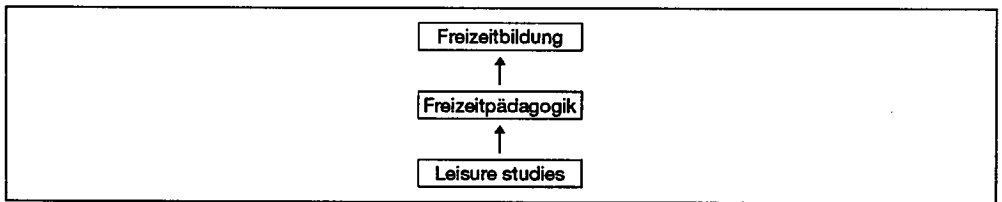


Abb. 2: Zielmodell: Angestrebtes Verhältnis von Freizeitbildung, Freizeitpädagogik und leisure studies (Freizeitwissenschaft)

4. Hypothese

Meine (Hypo-)These ist damit: Zu Freizeitbildung (self-actualisation in leisure/leisure competencies/leisure ability) als einem neuen Thema in Europa tragen Freizeitpädagogik (leisure education) und leisure studies (Freizeitwissenschaft=Freizeitökonomie) gemeinsam bei. Dafür müssen sich aber westeuropäische leisure studies und mitteleuropäische Freizeitpädagogik miteinander verständigen. Denn leisure studies und Freizeitpädagogik trennt eine doppelte Kluft, eine faktische und eine begriffliche (Modell: Es waren zwei Königskinder ...).

Faktisch hat sich Freizeitpädagogik nach 1945 vor allem in Freizeiteinrichtungen für Bürger einer Kommune entwickelt. Freizeitpädagogik ist ein vor allem pädagogischer Ansatz für Freizeiteinrichtungen, nicht zuletzt, weil sie sich in starkem Maße auch an Kinder und Jugendliche der Kommune richtet. Leisure studies hingegen ist in den westeuropäischen Ländern seit den 70er Jahren vor allem mit der Entwicklung des Tourismus hochgekommen. Leisure studies hat zum Gegenstand Management

und Marketing von Angeboten, die Bürger anderer Kommunen, Regionen und Länder ins eigene Land locken sollen. Die Entwicklung in den USA spare ich dabei zunächst aus. Auch vereinfache ich natürlich, um das Problem zu verdeutlichen.

Begrifflich folgt Freizeitpädagogik entsprechend einer anderen Grundkonzeption als leisure studies. Freizeitpädagogik beruht auf einer erziehungswissenschaftlich begründeten Bildungstheorie (Wie mache ich Menschen freizeitmündig/freizeitfähig/freizeitkompetent?). Leisure studies jedoch folgt einer wirtschaftswissenschaftlich orientierten Marketingtheorie (nach JOST KRIPPENDORF 1971; 2. Aufl. 1980): Wie erreiche ich »eine bestmögliche Befriedigung der Bedürfnisse bestimmter Konsumentengruppen unter Erzielung eines angemessenen Gewinnes«.

5. Freizeitpädagogik und leisure studies

Die Autorengruppe des Buches »Leisure Policies in Europe« (BRAMHAM u.a. 1993) geht davon aus, daß die gesellschaftliche und damit auch die politische Rolle von Freizeit bzw. leisure sich seit Ende der 70er Jahre in Europa diametral verändert habe. Bis Ende der 70er Jahre wurde Freizeit unter einem »social democratic« Aspekt gesehen: »leisure as a right« (239). Freizeit war Menschenrecht. Freizeitpolitik war »Welfare Policy« (243), Wohlfahrtspolitik. Seit den 80er Jahren jedoch wird »Leisure as a tool of economic (and social) regeneration« (239) neu entdeckt. Freizeitpolitik wird Wirtschaftspolitik. Freizeit wird ein Teil einer »Enterprise culture« (239). Die »Orientation of Leisure Professionals« wird »entrepreneurial«. Freizeitprofessionals werden Unternehmer (Abb. 3).

Die Autoren ordnen diesen Umschwung in der Freizeitpolitik einem weltweiten Umbruch zu, der aus unterschiedlichen Theoriesträngen als Übergang von modern zu post-modern, von industriell zu post-industriell, von organisiertem zu desorganisiertem Kapitalismus, von Massenproduktionen zu flexibler Akkumulation, vom Produk-

	Fordism	Post-Fordism
Orientation of Leisure Professionals	Bureaucratic, liberal welfare professional	Entrepreneurial, »industrial« professional
Leisure Policy Emphasis	Social democratic, leisure as right	Leisure as a tool of economic (or social) regeneration
Leisure Policy Rationale	Largely social with some economic benefits (externalities)	Largely economic with some social benefits

Abb. 3: Ideal Typical Representation of The Fordist/Post-Fordist Distinction and its Implications for Leisure Policy - Local Government Leisure Policy -
 Quelle: BRAMHAM u.a. 1993: Leisure Policies in Europe. Wallingford: CAB International: 238f, Table 11, 1 D.

tions- zum Konsumtions-Kapitalismus oder auch von einer Fordistischen zu einer Post-Fordistischen Ökonomie diskutiert werden kann. Die Autoren selbst ordnen sich dem letzten Konzept zu (231ff). Nun trägt zweifellos das Verständnis von Pädagogik zumindest in Deutschland, wahrscheinlich auch in anderen Ländern Europas (vor allem in Mittel- und Nordeuropa), in starkem Maße Züge eines Wohlfahrtsstaates und einer Welfare Policy. Andererseits ist das Thema Freizeit bzw. leisure politisch wie vor allem wissenschaftlich in Westeuropa, vor allem in den Ländern, aus denen die Herausgebergruppe des Buches stammt, nämlich Großbritannien und den Niederlanden, erst nach dem gesellschaftlichen Umbruch aktuell geworden. So ließe sich erklären, daß in der (west-)europäischen Ausformulierung der leisure studies der ökonomische Aspekt dominiert, der pädagogische jedoch fehlt, zumindest stark zurücktritt. Für das Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies sowie das Thema des DGfE-Kongresses wirft der referierte Ansatz zumindest folgende zwei Fragen auf:

- a) Könnte es sein, daß in Deutschland (und Mitteleuropa) die Pädagogik insgesamt und damit auch die Freizeitpädagogik in ihrem Selbstverständnis vor dem Umbruch und vor der Wende stehengeblieben ist? Hat sie den »Fortschritt« verschlafen? Repräsentiert sie noch eine Wohlfahrtspolitik zu einem Zeitpunkt, an dem längst Wirtschaftspolitik angesagt ist? Bleibt Deutschland die »verspätete Nation«? Müssen sich zumindest Pädagogik und Freizeitpädagogik in einen neuen Rahmen einpassen, wollen sie dem westlichen Modernisierungsschub gewachsen bleiben?
- b) Umgekehrt: Könnte es andererseits sein, daß der Ökonomisierungsschub der Freizeit sich zunächst vorrangig auf die Neuordnung der materiellen Infrastruktur richtete, z.B. auf die Entwicklung von Freizeitbädern/Fun Pools/Center Parks, Freizeitparks, touristische Infrastrukturen, so daß die immaterielle Dienstleistungsaufgabe im Freizeitbereich bisher in Westeuropa nicht genug in den Blick kam?

Mit beiden Fragen habe ich zugleich zwei Hypothesen angedeutet, die die Richtung für eine Annäherung aufzeigen könnten:

- 1) Freizeitpädagogik muß sich neu mit Freizeitmanagement und Freizeitmarketing arrangieren.
- 2) Leisure studies muß um den Aspekt einer neu verstandenen (Freizeit-)Pädagogik als einer zentralen Dienstleistungskompetenz erweitert werden.

6. Freizeit und Bildung

Daraus ergeben sich meines Erachtens auch Konsequenzen für ein neues Verhältnis von Freizeit und Bildung. Dieses Verhältnis ist seit 1986 im Rahmen der Kommission Freizeitpädagogik bereits mehrfach thematisiert worden (KLAFKI 1986; NAHRSTEDT 1986; STEHR u.a. 1991; NAHRSTEDT u.a. 1994).

Als wichtige Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

- a) Bildung folgt seit der Aufklärung einem Konzept, das auf »vernünftige Selbstbestimmung« zielt und in Auseinandersetzung mit »objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit« gewonnen wird. Hauptdimensionen werden die ästhetische, die kognitive und

die moralische Dimension. Vernachlässigt wurde jedoch die praktische Dimension. Damit kamen auch die Themen Arbeit, Ökonomie und schließlich dann Freizeit zu kurz (nach KLAFFI 1986).

- b) Bildung hat sich damit in einer merkwürdigen Distanz zum Modernisierungsprozeß der westlichen Industriegesellschaften entwickelt. Für die bürgerliche Arbeitsgesellschaft wurde Bildung zu einem Gegenbegriff. Während sich die Berufsarbeit industriell intensivierte und differenzierte, sollte über Bildung eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und damit eine ganzheitliche Möglichkeit der Selbstverwirklichung (self-actualisation) gesichert bleiben. Der Ausdifferenzierung im Modernisierungsprozeß, der auch Arbeitszeit und Freizeit voneinander überhaupt erst trennte und dann immer weiter auseinanderzog, stemmte sich das Bildungskonzept der Deutschen Bewegung zunächst total entgegen. Man könnte sagen: Bildung war für den Bürger ein Stück adliger Lebensform, die er in sein durch Berufsarbeit geprägtes Leben hineinrettete. Bildung war Symbol des bürgerlichen Aufstiegs und der Ablösung des Adels. Bildung war ein Stück adliger Muße, die in der bürgerlichen Lebensweise konserviert wurde.
- c) Im 20. Jahrhundert hat sich dann zunächst schrittweise und schließlich fast dramatisch bis zur völligen Umkehr eine Annäherung des Bildungsbegriffs an den Arbeitsbegriff vollzogen. KERSCHENSTEINER, WEINSTOCK und LITT wären hier zu nennen. Seit den 70er Jahren entwickelt sich sogar die Tendenz, Bildung nunmehr mit Arbeit voll zu identifizieren. Berufsbildung wird die eigentliche (Weiter-)Bildung. Hier wären die Diskussion über Weiterbildung und Weiterbildungsgesetze der Länder, die Analyse von ROLFF (1988) sowie die Thesen der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur »Zukünftigen Bildungspolitik – Bildung 2000« (1990) zu nennen (s. FZP 3/1991). Die Tendenz zur Identifizierung von Bildung und (Berufs-)Arbeit erfolgt in einem Augenblick, in dem die Arbeitsgesellschaft in eine Krise gerät und Freizeit zu einem neuen Markt aufsteigt. Man könnte sagen: die Neuorientierung kommt für den Bildungsbegriff 100 Jahre zu spät.
- d) Ähnliches läßt sich für das Verhältnis von Bildung und Freizeit vermuten. Obwohl Bildung nach Herkunft und Konzept durchaus vom Mußebegriff hergeleitet werden kann, hat sich mit der zunehmenden Arbeitsorientierung des Bildungsbegriffs nun gegenwärtig eine große Distanz zwischen Bildung und Freizeit entwickelt. Freizeit ist Spaß, Bildung aber Arbeit. Beides paßt offenbar gar nicht (mehr) zusammen. Aber auch hier darf man fragen: Kommen Bildung und Pädagogik erneut um 100 Jahre zu spät?
- e) Tatsächlich läßt sich davon ausgehen, daß sich Freizeit bereits zu einer wichtigen Bildungszeit entwickelt hat. Über Medien und Reisen, über Städtetourismus, Kulturtourismus, Museumsbesuche entsteht eine neue Allgemeinbildung durch Freizeit. Bildung in der Freizeit folgt dabei aber einer anderen Logik als in einer als Arbeit verstandenen Bildungszeit der Kurse und Unterrichtsstunden. Der neuseeländische Freizeitwissenschaftler GRANT CUSHMANN (1993) hat sogar die These formuliert, daß sich seit der Aufklärung zwei gegensätzliche Pädagogiken entwickelt haben:
- eine Arbeitserziehung über die Schule
 - eine Freizeiterziehung über den Markt.

Freizeit ist jedoch nicht nur zu einer Bildungszeit für den (post-)modernen Arbeitnehmer geworden. Sondern: Freizeit wird (gerade dadurch) auch zu einem neuen Arbeitsmarkt und Arbeitgeber für Pädagogen. Bildung und Freizeit rücken damit faktisch immer stärker zusammen: auch theoretisch wären sie (wieder) einander anzunähern.

- f) Dafür kann die Auseinandersetzung mit den leisure studies behilflich sein. Umgekehrt kann für die leisure studies dadurch der Bildungsaspekt zurückgewonnen werden. Ein Zielkonzept für die Diskussion in diesem Symposium könnte also folgendermaßen skizziert werden (Abb. 4):

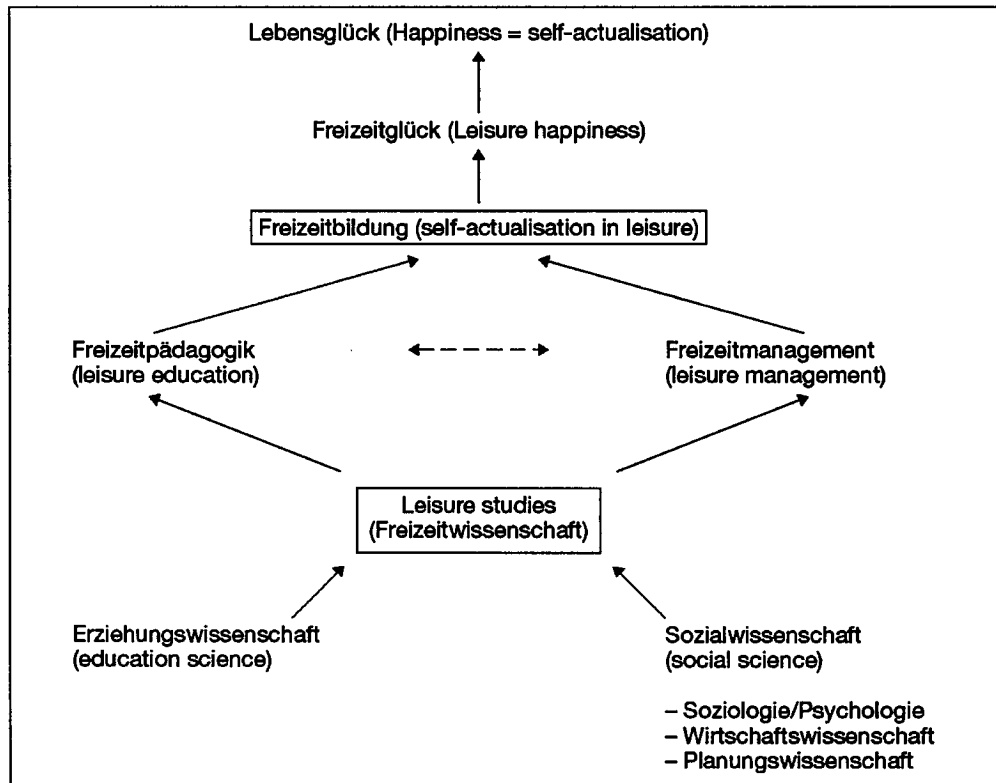


Abb. 4: Zielkonzept für Freizeitbildung, Freizeitpädagogik und leisure studies

Literatur

- BRAMHAM, P./HENRY, I./MOMMAAS, H./VAN DER POEL, H. (Ed.): Leisure Policies in Europe. Wallingford 1993.
- CUSHMAN, G.: Perspectives on Leisure and Education. In: VEAL, A.J./JONSON, P./CUSHMAN, G. (Ed.): Leisure and Tourism. Social and Environmental Change. Papers from the WLRA Congress 1991. Sydney 1993.

DEUTSCHER BUNDESTAG – Enquete-Kommission »Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000«. Bonn 1990.

HAHN, H./KAGELMANN, H.J. (Hrsg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*. München 1993.

INTERNATIONAL CHARTER for Leisure Education. Drafted and approved at the WLRA International Seminar on Leisure Education. Jerusalem/Israel August 2–4, 1993.

KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), 4, S. 455–476.

KRIPPENDORF, J.: *Marktforschung im Tourismus*. Sonderdruck. Starnberg 1971 (2. Aufl. 1980).

NAHRSTEDT, W./STEHR, I. u.a.: *Bildung und Freizeit. Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung*. Im Auftrag des BMBW. Bielefeld 1994 (JFKA-Schriftenreihe 13).

ROLFF, H.G.: *Weiterbildung als 4. Säule – Anspruch und Wirklichkeit*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Weiterbildung*. Soest 1988, S. 29–54.

STEHR, I./FROMME, J./NAHRSTEDT, W. (Hrsg.): *Freizeit bildet – bildet Freizeit? Theoretische Grundlagen für eine freizeitorientierte Weiterbildung*. 8. Bielefelder Winterakademie. Bielefeld 1991 (JFKA-Dokumentation 9).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld.

GISELA WEGENER-SPÖHRING

Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung

1. Zum Begriff der allgemeinen Bildung

Der Begriff »Bildung«, so heißt es bei SCHWENK in dem von Lenzen herausgegebenen Band »Pädagogische Grundbegriffe«, ist von einem »emphatischen Schwergewicht« gekennzeichnet, das ihn weit über den Rahmen eines wissenschaftlichen Terminus hinausdrängt (1989, S. 209). Als sogenannter »klassischer Bildungsbegriff« entstand er in der deutschen Literatur seit der Mitte des 18. Jahrhunderts und wurde zum »Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen« (ebd.). Der Begriff stellt in dieser Bedeutung eine »deutsche Sonderentwicklung« dar, die sich nicht in andere Sprachen übersetzen läßt⁵. In diesem Sinne definiert FORNECK noch jüngst: »Im Bildungsprozeß erschafft sich das Subjekt selbst« (1992, S. 28f.). Ich erwähne dies einleitend, um die Schwierigkeiten einer Diskussion über den Bildungsbegriff zwischen den Nationen, wie er in diesem Symposium intendiert ist, beispielhaft deutlich werden zu lassen. In der International Charter for Leisure Education der WLRA⁶ von 1993 heißt es in bezug auf den Terminus »education« schlicht und realitätszugewandt:

⁵ Ebd.; vgl. auch TENORTH 1986, S. 10.

⁶ World Leisure and Recreation Association.

»The basic purpose of education is to develop people's values and attitudes and equip them with the knowledge and skills which will enable them to feel more secure and get more enjoyment and satisfaction out of life« (S. 2).

Bezüglich des Terminus der allgemeinen Bildung bzw. der Allgemeinbildung bietet es sich an, zunächst in der DGfE-Kongreß-Tradition zu verbleiben; der 10. Kongreß 1986 behandelte das Thema, WOLFGANG KLAFFKI sprach einführend über »Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung« (KLAFFKI 1986). Ich möchte hier einige Gedankengänge anführen, die später den Rekurs zur Freizeitbildung im Sinne meines Themas gestatten. Allgemeinbildung wird von Klafki in zweierlei Weise bestimmt:

- Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung;
- Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit (S. 458ff.).

Die erste Bedeutungsfassung postuliert, daß der Mensch ein zur Selbstbestimmung befähigtes Wesen sei, dem die Realisierung eben dieser Möglichkeit als seine Bestimmung »aufgegeben« ist (S. 459). Die zweite Bedeutungsfassung stellt heraus, daß sich Bildung nicht allein aus dem Menschen selbst heraus entfalten kann, sondern daß es der Auseinandersetzung mit den Objektivationen menschlicher Kulturtätigkeit bedarf (S. 459f.).⁷ Uns muß im Rahmen des Themas KLAFFKIs Wendung des klassischen Bildungsbegriffs auf die Gegenwart interessieren: »Wie aber stellt sich die Frage nach dem Allgemeinen, in dem die menschliche Selbstbestimmungsmöglichkeit erst Substanz gewinnen kann, für uns heute dar?« (S. 466). KLAFFKIs Antwort, die er an verschiedenen Stellen entfaltet hat⁸, lautet: »Allgemeine Bildung muß sich an den »Schlüsselproblemen« unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz ausrichten«. Es sind sieben Schlüsselprobleme, die Klafki benennt:

- 1) Die Frage von Krieg und Frieden;
- 2) Kulturspezifik und Interkulturalität;
- 3) die ökologische Frage;
- 4) der rapide Wachstum der Weltbevölkerung;
- 5) die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit;
- 6) die Gefahren und Möglichkeiten der Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien;
- 7) die Erfahrung der Liebe und der menschlichen Sexualität (1993, S. 19ff.).

Es ist nicht zu übersehen, daß die Bewältigung von Problemen der Freizeit allenfalls indirekt angesprochen ist. Wenn FRANZ PÖGGELER auf demselben Kongreß ausführt, Freizeitfähigkeit sei heute ein notwendiges Ziel der Allgemeinbildung (1987, S. 134), so findet dies kaum einen Konsens in der Disziplin⁹.

7 Ergänzt werden die genannten Begriffsbestimmungen durch eine dritte, die KLAFFKI mit der Dichotomie »Individualität und Gemeinschaftlichkeit« beschreibt (S. 463ff.).

8 Vgl. dazu auch KLAFFKI 1991 und 1993.

9 1993 bezeichnete der DGfE-Vorstand allerdings Freizeitpädagogik als einen »innovativen Bereich der Erziehungswissenschaft« von »besonderer gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Relevanz« (Erziehungswissenschaft 4 (1993) 7, S. 53). Dies ist ein neues und richtungsweisendes Votum.

2. Dimensionen des Bildungsbegriffs

Besser aufgehoben ist der Freizeitgedanke in den vier von KLAFKI entfalteten »Dimensionen« des klassischen Bildungsbegriffs, der moralischen, der kognitiven, der ästhetischen und der praktischen (1986, S. 466ff.)¹⁰. Mit der ästhetischen Dimension nämlich werden SCHILLERS Theorie über das Spiel und SCHLEIERMACHERS Theorie über die Geselligkeit angeführt (S. 468ff.)¹¹. Bei SCHILLER wird, so KLAFKI, der ästhetische Zustand als eine eigenwertige menschliche Wirklichkeit deutlich:

»Erfahrung des Glücks, menschlicher Erfüllung, erfüllter Gegenwart, in der doch zugleich immer eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung, eine Hoffnung, eine zukünftige Möglichkeit des noch nicht realisierten ›guten Lebens‹ humaner Existenz aufscheint« (KLAFKI, a.a.O., S. 470).

Wir finden hier eine Ermutigung, im Sinne einer Freizeitbildung weiterzudenken, indem wir an die Theorien der ästhetischen Bildung und des Spiels anknüpfen. Ich will dies im folgenden versuchen.

Zuvor möchte ich jedoch einen Gedanken HEINZ-JOACHIM HEYDORNS zum Bildungsbegriff hinzufügen. Mit dem »Widerspruch von Bildung und Herrschaft« (1979), dem Widerspruch also zwischen der Selbstbestimmtheit von Bildung und ihrer notwendigen Institutionalisierung im Sinne der Mächtigen¹², hat HEYDORN eine Dimension herausgearbeitet, die eine Theorie der Freizeitbildung diskutieren sollte. Deutlich wird nämlich die große Chance der Freizeitpädagogik, daß sie ihrer Bildung nicht das strenge Korsett schulischer Institutionalisierung verpassen muß – mit der »Kontinuität von Ungleichheit« und der »Universalisierung von Lernprozessen« (TENORTH 1986, S. 17) –, sondern offene Lern- und Erfahrungssituationen anbieten kann. – Überleitend zur Freizeitbildung im engeren Sinne mag es von Interesse sein, daß HEYDORN Bildung umfassend versteht; er strebt eine »Bildung zur Universalität« an (1972, S. 150), die den Menschen »zur vollen Entfaltung seiner Organe, zur Kunst des Lebens« »befreit« (1979, S. 331). »Das Bewußtsein, das sich durch Bildung gewinnt, weiß um seine Aussicht, befreites Bewußtsein zu sein, Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion zu versöhnen« (ebd., S. 326). Hier finden wir Anknüpfungspunkte für eine neue Freizeitbildung.

3. Beitrag der Freizeitbildung

KLAFKIs zweigeteilte Definition der Allgemeinbildung ist für uns heute unhintergebar. Das Ziel der »Selbstverwirklichung« des klassischen Bildungsbegriffs sehe ich in der »Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung« aufgehoben; das Bildungsziel in der Charter der WLRA erscheint mir auf diesem Hintergrund zu wenig auf die

10 1993 nennt KLAFKI dazu noch den zwischenmenschlichen Umgang, den Umgang mit dem eigenen Leib und die politische Handlungsfähigkeit (S. 18).

11 Die Gedanken SCHLEIERMACHERS erschienen nur in der mündlichen Fassung.

12 Jedenfalls trifft das auf die Schulbildung zu: »Institution und Mündigkeit geraten in einen unüberbrückbaren Gegensatz« (HEYDORN 1979, S. 317).

Eigenaktivität des Individuums abgehoben und zu subjektzentriert. Vor allem auch fehlt der zweite Teil von KLAFFKIS Definition hier ganz, die »Subjektentwicklung Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit«. Eine Freizeitbildung sollte für diesen Bereich der Bildungsinhaltlichkeit ihre spezifische didaktisch-methodische Kompetenz einbringen: Erfahrungsarrangements und Erfahrungsangebote, die den Menschen in seiner Ganzheit und Lebendigkeit ansprechen.

Im Symposium wurden dafür drei Ansätze für die Grundlegung einer Freizeitbildung dargestellt – ästhetische Bildung, Spiel und Erfahrungslernen¹³. In der weiteren Ausdifferenzierung der genannten Ansätze könnte Freizeitpädagogik einen genuinen Beitrag zur Theorie der allgemeinen Bildung leisten, von dem Kritiker meinen, daß er bislang noch ausstünde¹⁴. Vor allem aber könnte eine Theorie der Freizeitbildung dazu beitragen, ein altes bildungstheoretisches Desiderat einzulösen, die Einheit von »Kopf, Herz und Hand«. Bisher ist »der Körper, das Sinnliche in allen Bildungsvorgängen ... ziemlich fremd« geblieben (MOLLENHAUER 1987, S. 8). Sie sollte auf der Integrationsfähigkeit ihres Bildungsbegriffes bestehen, die Lebendigkeit des Subjektes im Auge behalten und – so wie ich oben HEYDORN zitiert habe – den Menschen »zur Universalität, zur vollen Entfaltung seiner Organe, zur Kunst des Lebens« »befreien« (1979, S. 331). Darüber hinaus könnte sie vielleicht KLAFFKIS sieben »Schlüsselprobleme« um ein achttes erweitern: Die souveräne und neue Verfügung über die Zeit, die das Individuum fremdbestimmter Systemzeit entgegengesetzt. Spiel, Tanz und (ästhetische) Erfahrung haben uns die Möglichkeit des Hier und Jetzt, der Gegenwärtigkeit, des Bei-Sich-Seins beispielhaft vor Augen geführt. – Bestehen sollte eine Theorie der Freizeitbildung ferner auf der Notwendigkeit, Variabilität und das Denken von Möglichkeiten zu erfahren; sie sollte deshalb ihre Ziele offenhalten. Bestehen sollte sie vor allem auf der entfalteten Utopie:

- auf der Utopie eines »noch nicht realisierten ›guten Lebens‹« (SCHILLER)¹⁵;
- auf dem »Lebendigsein auf Versuch« (POTHAST 1988), das in der Realität nicht vergessen wird;
- auf der »lebensnotwendigen Phantasie« der Kunst (vgl. WALLRAVEN 1993, S. 84);
- auf den utopischen und kontrafaktischen Elementen des Spiels: »Spielen gegen die Wirklichkeit« (AUTORENGRUPPE WESTBERLINER VOLKSTHEATERKOOPERATIVE 1974, S. 30).

Bestehen sollte sie zum letzten darauf, daß sie diese Utopie ein Stück weit in ihrem Vollzuge umsetzen kann; der alte »Widerspruch von Bildung und Herrschaft« (HEYDORN 1979) kann in einer Freizeitbildung, darauf war oben hingewiesen worden, wenn nicht aufgehoben, so doch wesentlich gemildert werden. »Mündigkeit ist Aufhebung aller Institution als Verhängtsein durch Herrschaft; Bildung wird in das Leben zurückgenommen« (HEYDORN 1979, S. 335). Was könnte einer Freizeitbildung mehr entsprechen!

13 Das muß dem geplanten vollständigen Ausdruck aller Beiträge des Symposiums in der Fachzeitschrift Freizeitpädagogik vorbehalten bleiben.

14 Die Freizeitpädagogik habe, so PARMENTIER, bislang zur Fortentwicklung der Bildungstheorie »nicht viel beigetragen« (1993, S. 263).

15 Zitiert nach KLAFFKI 1986, S. 470; vgl. oben.

Literatur

- AUTORENGRUPPE WESTBERLINER VOLKSTHEATERKOOPERATIVE: blumen und märchen. stadt-teilarbeit mit kindern in mv berlin. Reinbek 1974.
- FORNECK, H.J.: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim 1992.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M. 1972.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1979.
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), 4, S. 455–476.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. erw. Aufl. Weinheim/Basel 1991.
- KLAFKI, W.: Eine neue Allgemeinbildung für alle – Die Zukunft der Bildungsidee. In: Akademie der politischen Bildung 2000. Bildungspolitischer Kongreß der Friedrich-Ebert-Stiftung, 10./11.9.1993. Bonn 1993, S. 16–30.
- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), 1, S. 1–20.
- PARMENTIER, M.: Ästhetische Bildung und Freizeitpädagogik. In: Freizeitpädagogik 15 (1993), 3, S. 262–268.
- PÖGGELER, F.: Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit. In: HEID, H./HERRLITZ, H.-G. (Hrsg.): Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft, Weinheim/Basel 1987, S. 131–136.
- POTHAST, U.: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt a.M. 1988.
- SCHWENK, B.: Bildung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek 1989, S. 208–221.
- TENORTH, H.-E.: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: Ders. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 7–30.
- WALLRAVEN, K.-P.: Freizeitpädagogik, Politische Bildung und das Paradigma »Soziokultur«. In: HOFFMANN, D. u.a. (Hrsg.): FreizeitLernen. Weinheim 1993, S. 63–91.

Anschrift der Autorin:

AORin Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Georg-August-Universität Göttingen, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen

HORST W. OPASCHOWSKI

Freizeitwissenschaft als neue Spektrumwissenschaft

Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik war nie einem engen Pädagogikbegriff verhaftet. Sie plädierte seit ihrer Gründung in den 70er Jahren für ein erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen. In den Gründungsdokumenten (vgl. z.B. Freizeitpädagogik 1/1979) wurde die Freizeitpädagogik von WOLFGANG NAHRSTEDT sowohl als *Bereichs-* wie als *Aspektpädagogik* definiert und von FRANZ PÖGGELER als

Kontrast- bzw. Ganzheitsdisziplin charakterisiert. HANS RÜDIGER hob insbesondere die *Querlage* der Freizeitpädagogik hervor und brachte damit zum Ausdruck, daß die Freizeitpädagogik mehr ist als ein an die Erziehungswissenschaft »angehängter« Spezialbereich. Und ich selbst wies seinerzeit auf die *Komplementär- und Integrationsfunktion* hin und nannte die Freizeitpädagogik eine *Querschnittswissenschaft*. Konkret: »Die Freizeitpädagogik ist eine selbständige Disziplin zwischen Freizeitwissenschaft und Erziehungswissenschaft« (OPASCHOWSKI 1976, S. 122).

Dieses freizeitpädagogische Grundverständnis hat seine Gültigkeit bis heute bewahrt, erklärt einerseits die Faszination dieses Forschungsfeldes, macht aber andererseits die Schwierigkeit einer disziplinären Einordnung verständlich. Unser Wissenschaftssystem tut sich bis heute schwer bei Querschnittsaufgaben und komplexen Gegenstandsbereichen. Interdisziplinarität wird forschungspolitisch gerne postuliert, ist aber wissenschaftstheoretisch und -systematisch ebenso unbequem wie unbeliebt. Pointiert: Keiner mag die Freizeitpädagogik – sie »eckt« überall an. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft führt sie bis heute ein Schattendasein.

So ist es an der Zeit, noch einmal nach der systematischen Verankerung einer Freizeitpädagogik zu fragen, die sich immer mehr als *pädagogische Freizeitwissenschaft* verselbständigt statt sich als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren. Letzteres ist offensichtlich wünschbar, aber nicht realisierbar, weil Freizeitpädagogik eine Spektrumpädagogik darstellt, die das *traditionelle Disziplindenken sprengt*. Sie lebt in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Disziplinen und Teildisziplinen.

Die Begründung dafür lautet: Die (pädagogische) Freizeitwissenschaft ist eine neue Spektrumswissenschaft, in der die *Hauptbereiche der Freizeit*

- Tourismus/Fremdenverkehr
- Medien/Kommunikation
- Kultur/Kulturelle Bildung
- Sport/Spiel
- Konsum/Unterhaltung

wie bei einem Farbspektrum fließend ineinander übergehen, sich überschneiden und vermischen. Das Ergebnis dieses Prozesses sich vermischender Grenz- und Übergangsformen gleicht sogenannten »Legierungen« – dem Mischmetall vergleichbar, das durch Zusammenschmelzen mehrerer Metalle entsteht. Am Ende eines solchen spektrumswissenschaftlichen Analyseprozesses steht eine neue Sicht: *Die Entdeckung gemeinsamer struktureller Eigenschaften* von scheinbar so verschiedenen Freizeitbereichen wie Kultur (z.B. Theater, Oper, Konzert, Museum) oder Konsum (z.B. Shoppingcenter, Kino, Restaurant). Dies unterscheidet die Freizeitbereiche von allen anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Der rote Faden, der wissenschaftstheoretische Wegweiser, durch den sich das *Freizeitspektrum* (»Sparetime Spectrum«) erschließt, läßt sich nach NORBERT ELIAS in einem Satz zusammenfassen: In allen Bereichen der Freizeit ist eine bestimmte Lockerung der Affektkontrolle festzustellen (»a controlled de-controlling of restraints on emotions«, ELIAS 1971, S. 27ff.) – ein gesellschaftlicher und individueller Handlungsspielraum *mit deutlich mehr Freiheitsgraden als in allen anderen Lebensbereichen*

– wenn auch relativ und nicht beliebig, sondern durchaus in sozial kontrollierter Form. Das Spektrum der Freizeit beinhaltet ganz unterschiedliche Formen der Freisetzung: Die Vorbereitung einer Vereinssitzung beispielsweise zwingt in der Regel zu anderen und größeren Rücksichtnahmen und Sachzwängen als etwa die Vorbereitung eines Treffs mit Freunden.

Alle Freizeitbereiche haben eine Gemeinsamkeit: Sie sind in einer Zeit angesiedelt, über deren Verwendung die Konsumenten »freier verfügen« (VON HENTIG 1977). Diese freier verfügbare »Dispositionszeit« (OPASCHOWSKI 1976) darf allerdings nicht als völlig freie und verhaltensbeliebige Zeit mißverstanden werden. Orte, Anlässe, Gelegenheiten, Kontaktpartner und auch Geld beeinflussen die Freiheitsgrade der Freizeit. Unbestritten aber sind die Freizeitbereiche – vom Reisen über den Medienkonsum bis hin zum Sporttreiben – durch *Zeitabschnitte mit relativ hoher Zeitautonomie* gekennzeichnet.

Das Freizeitspektrum bewegt sich zwischen den beiden Polen formalisierter (z.B. familiäre Pflichten erledigen) und entformalisierter Tätigkeiten (z.B. in der Sonne liegen). Bei formalisierten Freizeitformen ist die Möglichkeit, das eigene Verhalten selbst zu bestimmen, natürlich am geringsten. Dennoch trägt die »Frei«Zeit ihren Namen zu Recht: 82 % der Bundesbürger fühlen sich in der Freizeit frei und unabhängig, aber nur 36 % im Beruf (OPASCHOWSKI 1987, S. 30f.). Unbestritten ist: Die Freizeit gewährt mehr individuelle Freiräume.

Ich fasse zusammen: Probleme der Menschen und der Gesellschaft sind schon immer Anlaß zur Entwicklung neuer Wissenschaften mit disziplin-übergreifenden Fragestellungen und Perspektiven gewesen. Insofern ist die Zeit heute reif für die Begründung einer Freizeitwissenschaft, die zur Lösung sozialer und individueller Probleme beiträgt, die sich aus dem Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit ergeben. *Gesellschaftsrelevanz, Problembezug, Anwendungsorientierung und Zukunftsperspektiven sind dabei leitende Forschungskriterien.*

Und was in der Physik das Prisma leistet, nämlich das »weiße« Licht in verschiedene Spektralfarben zu zerlegen, das stellt in der Sozialforschung die Freizeitwissenschaft dar, die den Freizeitbereich (der auch »weiße« Industrie genannt wird) in so unterschiedliche Farbbereiche wie Tourismus, Medien, Kultur, Sport, Spiel, Konsum und Unterhaltung aufspaltet. Auch die Freizeitwissenschaft leistet eine Art Spektralanalyse, ist aber ebenso in der Lage, die unterschiedlichen Aspekte wie in einem Brennglas zu einem »Phänomen Freizeit« zu vereinen. Am Ende eines solchen *spektrums-wissenschaftlichen Analyse- und Syntheseprozesses* steht eine neue Sicht: Die Entdeckung gemeinsamer struktureller Eigenschaften von scheinbar so verschiedenen Aktivitätsbereichen wie z.B. Faulenzen, Fernsehen oder Bücherlesen, Besuch von Kirche, Kneipe oder Kino, Baden, Tanzen oder auf Reisen gehen, Do-it-yourself, Nachbarschaftshilfe oder politisches Engagement. Ein facettenreiches Freizeitspektrum mit vielfältigen individuellen und gesellschaftlichen Bezügen, eine systematische Herausforderung für die Forschung und eine neue umfassende Aufgabe für die Wissenschaft.

Literatur

- ELIAS, N./DUNNING, E.: Freizeit und Muße. In: Dies. (Hrsg.): Sport im Zivilisationsprozeß. Münster (o.J.), S. 133–144.
- HENTIG, H. VON: Freizeit als Befreiungszeit. In: H.W. OPASCHOWSKI (Hrsg.): Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft. 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1977, S. 118–149.
- KOMMISSION FREIZEITPÄDAGOGIK (Hrsg.): Freizeitpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (Voten auf der Konstituierenden Sitzung Dezember 1978). In: FREIZEITPÄDAGOGIK/FZP 1 (1979), S. 2–25 (Statements von W. NAHRSTEDT/F. PÖGGELER/H. RÜDIGER u.a.).
- KOMMISSION FREIZEITPÄDAGOGIK (Hrsg.): Freizeitpädagogik. Ein innovatives Forschungs- und Praxissystem im Spannungsfeld zwischen Freizeit- und Erziehungswissenschaft (Dokumentation 1993).
- NAHRSTEDT, W.: Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt 1990.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Pädagogik der Freizeit. Bad Heilbrunn 1976.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Pädagogik und Didaktik der Freizeit. 2. Aufl., Opladen 1990.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Einführung in die Freizeitwissenschaft. Opladen 1994.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft, Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

Symposion 18

Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen

REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID

Einführung

Die Psychoanalytische Pädagogik hat – wie vielleicht kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplin – von ihren Anfängen an eine europaweite Tradition und europäische Dimensionen. Das gilt sowohl in topographischer als auch in übertragener Hinsicht:

Kaum hatte SIGMUND FREUD die ersten Grundpfeiler der psychoanalytischen Theorie errichtet, fand im Jahre 1908 bereits der I. Psychoanalytische Kongreß in Salzburg statt, auf dem u.a. der Ungar SÁNDOR FERENCZY einen Vortrag mit dem Titel »Psychoanalyse und Pädagogik« hielt. In der Folge bildete sich eine regelrechte Bewegung, die sich vor allem mit den pädagogischen Implikationen der Psychoanalyse beschäftigte – eine Bewegung, in der sich Pädagogen aus vielerlei Praxisfeldern (Schule, Kindergarten, Fürsorge, Heim, Familienerziehung) und Psychoanalytiker zusammenfanden, und zwar aus allen Teilen (West- und Ost-)Europas. Überall entstanden nicht nur theoretische Konzepte, sondern auch zahlreiche Praxisprojekte mit modellhaftem Charakter. Die »Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik«, die von 1926–1937 erscheinen konnte, dokumentiert einen großen Teil dieser europaweiten Entwicklung. – Einen ausschnitthaften Eindruck davon vermitteln die ersten drei der folgenden Beiträge, die der Ausbreitung und Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik zunächst im Ursprungsland Österreich (WILFRIED DATLER) und dann in Frankreich und der französisch-sprachigen Schweiz (JEANNE MOLL) nachgehen. Der anschließende Beitrag aus Großbritannien (MIA BEAUMONT) konzentriert sich darauf, wie die Psychoanalytische Pädagogik ganz konkret realisiert werden kann, und stellt dies exemplarisch an einem Fallbeispiel dar.

Aber auch in übertragener Hinsicht enthält die Psychoanalytische Pädagogik Dimensionen, die mit Europa in Verbindung gebracht werden können. Wie sich auf der politischen Ebene unterschiedliche Systeme und Mentalitäten, Traditionen und Orientierungen gegenüberstehen, so haben auch Pädagogik einerseits und Psychoanalyse andererseits je eigene Fragestellungen und Erkenntnisinteressen, Selbstverständnisse und systematische Ordnungen, Methoden und Praxen ausgebildet. Solche Konstellationen führen immer wieder zu Mißverständnissen und Unterstellungen sowie Ängsten vor Verlust der eigenen (disziplinären) Identität – aber auch zu immer wieder

neuen Bemühungen um ein gegenseitiges Verstehen und um ein Erkunden der gegenseitigen Anschlußfähigkeit. Es geht darum, das Fremde der jeweils anderen Disziplin sich so weit anzuverwandeln, wie es ohne Beschädigung der eigenen Identität und der des Fremden möglich ist, und es dort gelten zu lassen und es angstfrei zu akzeptieren, wo es nicht anverwandelt ist. – Aspekte dieser Problematik sind, auf je verschiedene Weise, in den letzten drei Beiträgen enthalten: In einer empirischen psychoanalytisch-pädagogischen Studie wird über die Zukunftshoffnungen und -ängste von Grundschulkindern in Deutschland-Ost und Deutschland-West berichtet (ARIANE GARLICH und MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER). Mit Hilfe der psychoanalytischen Konzepte der Abhängigkeitsscham und der Trennungsschuld wird die deutsch-deutsche Erziehungspraxis in den Kontext politischer Sozialisation gestellt (WILFRIED GOTTSCHALCH). Den Abschluß bildet der Versuch (MARIO ERDHEIM), die »Fremdenrepräsentanz« als zentrales Moment menschlicher Entwicklung zu thematisieren und Möglichkeiten zu diskutieren, wie die ethnische Identität transzendiert werden könnte.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Reinhard Fatke, Rämistr. 74, CH-8001 Zürich

Prof. Dr. Burkhard Müller, Vorstr. 21 a, 28359 Bremen

PD Dr. Luise Winterhager-Schmid, Rappstr. 44, 72070 Tübingen

WILFRIED DATLER

Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problemgeschichtliche Anmerkungen

Verfolgt man die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik in Österreich, so läßt sich zweierlei verdeutlichen: (1) bestimmte Charakteristika der Entwicklung Psychoanalytischer Pädagogik, die für die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum ganz allgemein bezeichnend sind, sowie (2) die Überformung und Durchsetzung dieser allgemeinen Charakteristika durch länderspezifische Besonderheiten, die erkennen lassen, inwiefern es in Österreich immer schon andere Formen der »Begegnung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik« gab.

Als sich in den späten 20er und 30er Jahren innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung medicozentristische Tendenzen durchzusetzen begannen, verfolgte die Wiener Psychoanalytische Vereinigung Gegenläufiges. Für interessierte Pädagogen war dies von doppelter Bedeutung:

(a) Im Unterschied zur Berliner Psychoanalytischen Vereinigung war die Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV) keineswegs daran interessiert, Psychoanalyti-

ker ohne abgeschlossenes Medizinstudium als Psychoanalytiker zweiter Klasse zu betrachten oder Nicht-Mediziner von der psychoanalytisch-therapeutischen Ausbildung zum Psychoanalytiker auszuschließen. Dies kam unter anderem darin zum Ausdruck,

- daß 1924 im Anschluß an die Kritik der ärztlichen Organisationen, am Wiener Psychoanalytischen Ambulatorium würden auch Nicht-Ärzte ausgebildet werden, ein davon unabhängiges Lehrinstitut gegründet wurde (mit dem ausdrücklichen Hinweis darauf, daß die psychoanalytische Ausbildung von Pädagogen weiterhin sichergestellt werden müsse) (IZPA 1925, S. 523);
- daß sich unter den Ausbildungskandidaten noch in den 30er Jahren etwa 20% Pädagogen befanden (MÜHLEITNER 1992, S. 391);
- daß im Lehrausschuß, der für die Therapieausbildung verantwortlich war, mit ANNA FREUD und AUGUST AICHHORN zwei Pädagogen vertreten waren (IZPA 1933, S. 286; 1934, S. 136);
- daß noch 1936 mit BERTA und STEFF BORNSTEIN zwei Pädagoginnen zu Lehranalytikerinnen bestellt wurden (IZPA 1937, S. 195).

In der WPV war man folglich an Mitgliedern interessiert, die im herkömmlichen Sinn zum Beispiel als Lehrer pädagogisch und darüber hinaus psychoanalytisch-therapeutisch ausgebildet waren.

(b) Darüber hinaus wurden spezielle psychoanalytische Kurse und Seminare für Pädagogen angeboten, die keine psychoanalytisch-therapeutische Ausbildung anstrebten oder sich überdies für die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit in nicht-therapeutischen Settings interessierten. Die Aufgabe des 1924 gegründeten und bereits erwähnten Lehrinstituts der WPV wurde folglich auch nicht auf die »Ausbildung künftiger psychoanalytischer Therapeuten« eingeschränkt; denn es hieß ausdrücklich, daß zu seinen Aufgaben »weiter die Verbreitung psychoanalytischer Kenntnisse, insbesondere der Anwendung der Psychoanalyse auf Fragen der Erziehung« zählte (IZPA 1925, S. 254). Im Jahr 1926 bot das Lehrinstitut erstmals einen »Kurszyklus für Pädagogen« an, der 1933 zu einem zweijährigen »Lehrgang für Pädagogen« ausgebaut wurde (IZPA 1927, S. 488; 1939, S. 483): Interessierte Pädagogen wurden theoretisch geschult und erhielten die Möglichkeit, in Arbeitsgruppen Probleme der psychoanalytisch-pädagogischen Praxisgestaltung zu besprechen. Gingen Pädagogen überdies in Analyse, so konnten sie dann in weiteren Arbeitsgemeinschaften mitarbeiten. Diese Kurse stießen auf regen Zuspruch: 1938 wurden die pädagogischen Lehrgänge beispielsweise von 180 Pädagogen besucht; überdies wurden 40 »analytierte berufstätige Pädagogen« gezählt (IZPA 1939, S. 484).

Ein Blick in die psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen und Berichte, die in der Zwischenkriegszeit erschienen, zeigt, daß von den Pädagogen, die sich in dieser oder jener Weise psychoanalytisch fortgebildet hatten, zahlreiche Impulse und Aktivitäten ausgingen, die auch außerhalb Österreichs auf einige Resonanz stießen. In Österreich konnten außerhalb der WPV aber keine Zentren der Psychoanalytischen Pädagogik aufgebaut werden. Mit dem Beginn des Nazi-Regimes und der damit verbundenen Auflösung der WPV wurde dieses Zentrum Psychoanalytischer Pädago-

gik aber jäh zerschlagen. Die psychoanalytisch-pädagogische Arbeitskultur, die sich in Wien entfaltet hatte, konnte nicht weitergeführt werden; und zwar nicht zuletzt deshalb, weil viele Psychoanalytiker ins Ausland flüchten mußten, wo die Medizinalisierung von Psychoanalyse bereits weit vorangeschritten war (vgl. EKSTEIN/MOTTO 1963).

Für die Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik war nun wichtig, daß während der Kriegszeit gerade AUGUST AICHHORN in Wien blieb: Zwar war er nach 1945 weitgehend damit beschäftigt, die WPV nach den Vorgaben der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung als psychoanalytisch-therapeutische Vereinigung wieder aufzubauen; doch stand er als Person für die Fortsetzung der Tradition, auch weiterhin Nicht-Mediziner zur psychoanalytisch-therapeutischen Ausbildung zuzulassen. Diese Tradition führten auch der österreichische Verein für Individualpsychologie sowie die österreichischen Arbeitskreise für Psychoanalyse fort. Deshalb wuchs in Österreich wiederum die Zahl jener Pädagogen, die Psychoanalytiker sind, auch psychotherapeutisch arbeiten und das Verhältnis zwischen Psychotherapie, Pädagogik und Psychoanalyse zum Teil deutlich anders sehen, als es viele deutsche Kolleginnen und Kollegen tun (vgl. FIGDOR 1989; DATLER 1995). Damit hängt auch der Umstand zusammen, daß sich in Österreich viele pädagogische Gesellschaften und Vereinigungen in der Diskussion um jenes österreichische Psychotherapiegesetz zu Wort gemeldet haben, welches nun auch legislatisch festhält, daß Psychotherapie nicht als medizinische oder klinisch-psychologische Praxis zu begreifen ist, zu der z.B. Pädagogen keinen Zugang hätten.

Darüber hinaus gingen von AICHHORN einige Anstöße aus, an die psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten der Zwischenkriegszeit über die Gründung einer AUGUST-AICHHORN-Gesellschaft wieder anzuknüpfen (NOWOTNY 1980). Gemeinsam mit der Tatsache, daß AICHHORN während der Kriegsjahre enge Arbeitskontakte mit den in Wien verbliebenen Individualpsychologen pflegte und daß sich Individualpsychologen später ebenfalls mit psychoanalytischem Selbstverständnis pädagogischen Fragestellungen zuwandten, signalisierten diese Ereignisse nach 1945, daß sich nun mehrere »Inseln« der Psychoanalytischen Pädagogik zu etablieren begannen, die allesamt außerhalb der WPV angesiedelt waren.

In Österreich gibt es heute viele solche »Inseln«, auf denen psychoanalytisch-pädagogisch gearbeitet wird oder eine Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragen stattfindet. Die Besetzung von pädagogischen und medizinischen Universitätsprofessuren mit Personen, die an psychoanalytischer Pädagogik interessiert waren, führte dazu, daß vor allem an den erziehungswissenschaftlichen Instituten in Wien und Innsbruck, aber auch an der Universität Klagenfurt, an der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters in Wien sowie an der Wiener Klinik für Tiefenpsychologie und Psychotherapie zu Fragen der psychoanalytischen Pädagogik gelehrt und gearbeitet wird. Einrichtungen wie die SIGMUND-FREUD-GESELLSCHAFT oder das ALFRED-ADLER-INSTITUT widmen sich einschlägigen Forschungs- und Fortbildungsaufgaben. Und in so manchen pädagogischen Beratungsstellen, heil- oder sozialpädagogischen Institutionen sowie außeruniversitären pädagogischen Ausbildungseinrichtungen arbeiten psychoanalytisch qualifizierte Personen mit, die inzwischen auch Leiterfunktionen bekleiden und aus diesen Positio-

nen heraus die Befassung mit psychoanalytischer Pädagogik fördern. Diese »Inseln« psychoanalytischer Pädagogik sind zum Teil freilich recht klein; sie sind untereinander kaum vernetzt; und sie sind in keine gemeinsam getragene, koordinierte psychoanalytisch-pädagogische »Bewegung« eingebunden. Dies hat den Vorteil, daß psychoanalytische Pädagogik nicht von der Existenz einer einzigen Einrichtung abhängt. Das Fehlen einer österreichweiten Vernetzung psychoanalytisch-pädagogischer Interessen und Ambitionen macht es andererseits aber schwer, psychoanalytisch-pädagogische Anliegen und Forschungsergebnisse etwa in größerem Umfang in bildungspolitische Diskussionen einzubringen oder in einzelnen Institutionen (etwa der Lehrerbildung) stärker zum Tragen kommen zu lassen.

Literatur

- DATLER, W.: Bilden und Heilen: Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Mainz 1995.
- EKSTEIN, R./MOTTO, R.L.: Psychoanalyse und Erziehung. Vergangenheit und Zukunft. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 12 (1963), S. 213–224.
- FIGDOR, H.: »Pädagogisch angewandte Psychoanalyse« oder »Psychoanalytische Pädagogik«? In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik I (1989), S. 136–172.
- HORVATH, M./SCHEIDL-TRUMMER, E.: Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik I (1989), S. 173–200.
- IZPA: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, Bd. 1 (1914) – Bd. 24 (1939).
- MÜHLEITNER, E.: Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Tübingen 1992.
- NOWOTNY, H.: Zur Psychoanalyse und Schulpädagogik in Österreich seit 1945. In: Sigmund Freud House Bulletin 4, (1980), 2, S. 42–55.

Anschrift des Autors:

Ass.Prof. Dr. Wilfried Datler, Institut für Erziehungswissenschaften, Garnisongasse 3, A-1096 Wien

MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL

Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern

Im Gegensatz zu den deutschsprachigen Ländern in Europa gab es in den 20er und 30er Jahren weder in der romanischen Schweiz noch in Frankreich eine sogenannte »Psychoanalytische Pädagogik«. Vielleicht ist dies mit ein Grund, warum heute der Begriff in diesen Ländern nicht benutzt wird, ja sogar umstritten ist.

Und doch wird an Universitäten, in pädagogischen Instituten, in der Lehrerweiterbildung und an Schulen im Sinne einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik gearbeitet. Um die heutigen Formen der Begegnung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse besser zu verstehen, ist ein kurzer Exkurs in die Geschichte notwendig.

Von 1912 an, als das INSTITUT ROUSSEAU in Genf gegründet wurde, stieg das Interesse für die neu gewonnenen Einsichten der FREUDSchen Theorie in der romanischen Schweiz, aber es waren vor allem Ärzte und Theoretiker, die der Kinderpsychologie eine psychoanalytische Öffnung gaben. Von dem möglichen Einfluß der psychoanalytisch orientierten Erziehungsbücher auf die schulische Praxis ist in der damaligen Literatur keine Spur zu finden.

In Frankreich wurden FREUDS Theorien später verbreitet als in der Schweiz, und sie hatten keine Resonanz bei der Lehrerschaft. 1946 ist ein markantes Datum, insofern als das erste psychopädagogische Zentrum für schwierige und schulisch gefährdete Kinder in Paris gegründet wurde. Der Arzt und Leiter GEORGES MAUCO wurde in seiner psychoanalytisch orientierten Arbeit von der jungen FRANÇOISE DOLTO unterstützt.

In den letzten vierzig Jahren sind die psychoanalytischen Kenntnisse in der romanischen Schweiz und in Frankreich auf breiter Basis rezipiert worden. Die Kinderanalytiker arbeiten privat oder in Zentren für Heilpädagogik. Viele Professionelle, die in der romanischen Schweiz mit Kindern oder kranken Menschen zu tun haben, haben sich einer Analyse unterzogen, was ihre pädagogische und therapeutische Praxis nachhaltig beeinflußt hat.

Seit 1982 lehrt MIREILLE CIFALI an der Genfer Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaft, die eine Nachfolgeeinrichtung des INSTITUT ROUSSEAU darstellt. Ihre Vorlesungen über psychoanalytische Beiträge zum Erziehungsfeld machen zukünftige Lehrer, Sozialarbeiter, Erzieher auf die unbewußten Beziehungsphänomene in pädagogischen Situationen aufmerksam. Von ihrem Interesse für Geschichte, insbesondere für FREUDS Verhältnis zur »Anwendung« der Psychoanalyse in der Pädagogik, zeugt ihr erstes Buch (CIFALI 1982). 1985 veröffentlichten wir zusammen eine Auswahl von Texten aus der »Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik« (CIFALI/MOLL 1985). In ihrer jüngsten Untersuchung der erzieherischen Bindung plädiert sie für eine Ethik der Beziehung zwischen den zwei Disziplinen (CIFALI 1994).

Was das heutige Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik in Frankreich angeht, so sei auf den großen Einfluß von FRANÇOISE DOLTO hingewiesen. Als LACAN-Anhängerin trennte sie die beiden Disziplinen scharf voneinander ab; sie selber arbeitete jedoch nicht selten mit Lehrern und Erziehern, die sie unablässig aufforderte, die Kinder als Subjekte ihrer Lebensgeschichte zu sehen und zu behandeln.

Anfang der 70er Jahre haben einige Erziehungswissenschaftler angefangen, sich theoretisch und praktisch für den Dialog zwischen Pädagogik und Psychoanalyse zu interessieren, was nach und nach zu einer relativ reichen Produktion von eigenständigen Arbeiten geführt hat: über die unbewußte Sprache der Schule (FILLOUX 1974), das Begehren zu lehren (BAÏETTO 1982), die Mathematikdidaktik (BARUK 1973, 1977, 1985; BLANCHARD-LAVILLE 1992), die Beziehung zwischen Mathematik und Affekt (NIMIER 1976), die Körpersprache des Lehrers und des Schülers (PUJADE-RENAUD 1983), die pädagogische Praxis als emanzipatorisches Projekt (IMBERT 1985, 1987) und die Ethik (IMBERT 1992; HERFRAY 1993). Alle diese Autoren und einige andere lehren an Universitäten und meistens auch in den 1991 neu gegründeten Universitätsinstituten für Lehrerbildung. Oft sind sie auch in der Lehrerweiterbildung tätig, wo sie die pädagogisch schwierigen Situationen psychoanalytisch reflektieren.

Eine Form der Begegnung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik ist auch im französischen Schulbereich zu finden, und zwar in der 1958 vom Volksschullehrer FERNAND OURY gegründeten sogenannten »institutionellen Pädagogik«. Diese Pädagogik stützt sich auf die neustrukturierende Macht der FREINET-Institutionen (Schülerrat, Gruppe, Gesetze, Schülerzeitung, usw.) und auf die Kenntnis unbewusster Prozesse im Klassenzimmer. OURY schrieb mit Kollegen einige markante, praxisorientierte Bücher (OURY 1967, 1971, 1972, 1979; POCHET 1986). Ein Dachverband der Gruppen der Institutionellen Pädagogik, die leider seit 1985 an Mitgliedern verlieren, wurde ebenfalls gegründet. – Im Sinne dieser streng strukturierten Gruppenpädagogik, die den Kindern lebendige Erfahrungsräume gewährt, arbeiten seit 1973 die Lehrer der Privatschule La Neuville. Das Gründerpaar schrieb einen lebendigen Bericht über das Werden dieser einmaligen Institution (D'ORTOLI/AMRAM 1991).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die frankophonen Erziehungswissenschaftler, die sich von der Psychoanalyse befragen lassen und ihre Studenten auf den Beitrag der FREUDschen und LACANSchen Theorien für die Pädagogik sensibilisieren, im Sinne einer Ethik arbeiten: indem wir versuchen, die unbewußten Vorgänge und Beziehungsphänomene zu erhellen, die Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, selbstreflexive Kompetenz zu entfalten und Distanzfähigkeit zu entwickeln. Auch indem wir nach dem Sinn des Lehrens, nach den Wertvorstellungen fragen und auf eine pädagogische Praxis hinweisen, die, wie IMBERT (1985) schreibt, »sich zwischen Subjekten im Werden entwickelt, was das Ideal einer Beherrschbarkeit ausschließt«, versuchen wir zu einem fruchtbaren und immer offenen Dialog zwischen den zwei Disziplinen beizutragen.

Literatur

- BAIETTO, M.C.: Le désir d'enseigner. Paris 1982.
 BAILLAUQUÈS, S.: La formation psychologique des instituteurs. Paris 1990.
 BARUK, S.: Echec et math. Paris 1973.
 BARUK, S.: Fabrice ou l'école des mathématiques. Paris 1977.
 BARUK, S.: L'âge du capitaine. Paris 1985.
 BAUDOUIN, C. (1930): L'âme enfantine et la psychanalyse. Neuchâtel 1972.
 BLANCHARD-LAVILLE, C./OBERTELLI, P.: Rapport au savoir mathématique et médiation didactique. Etude clinique d'une situation didactique in BEILLEROT/BLANCHARD-LAVILLE/BOUILLET/MOSCONI. In: Savoir et rapport au savoir, Ed. Interuniversitaires, Paris 1989(b).
 BLANCHARD-LAVILLE, C.: Questions à la didactique des mathématiques. Revue française de pédagogie, n° 89 (1989a).
 BLANCHARD-LAVILLE, C.: Au-delà du sujet didactique. Pratiques de formation. Univ. Paris VIII (1992), 77–92.
 BOVET, P.: La psychanalyse et l'éducation. Lausanne 1920.
 CIFALI, M./MOLL, J.: Pédagogie et psychanalyse. Paris 1985.
 CIFALI, M.: De l'hypnose à l'écoute. In: M. CIFALI (Hrsg.): Quelques pas sur le chemin de Françoise Dolto. Paris 1987.
 CIFALI, M.: Freud pédagogue? Psychanalyse et éducation. Paris 1982.
 CIFALI, M.: Le bien éducatif: contre-jour psychanalytique. Paris 1994.
 D'ORTOLI, F./AMRAM, M.: L'école avec Françoise Dolto. Paris 1990.
 DOLTO, F.: La cause des adolescents. Paris 1988.
 DOLTO, F.: La cause des enfants. Paris 1985.

- DOLTO, F.: Tout est langage. Paris 1987.
- FILLOUX, J.: Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école. O.O. 1974.
- HERFRAY, C.: La psychanalyse hors les murs. Paris 1993.
- IMBERT, F.: La question de l'éthique dans le champ pédagogique. Vigneux 1987.
- IMBERT, F.: Pour une praxis pédagogique. Vigneux 1985.
- IMBERT, F.: Vers une clinique du pédagogique. Vigneux 1992.
- MANNONI, M.: Education impossible. Paris 1973.
- MANNONI, M.: Un lieu pour vivre. Paris 1976.
- MANNONI, O.: Psychanalyse et enseignement. Un commencement qui n'en finit pas. Paris 1980.
- MAUCO, G.: Education et sexualité. Paris 1975.
- MAUCO, G.: Psychanalyse et éducation. Paris 1968.
- MOLL, J./CIFALI, M.: Pédagogie et psychanalyse. Paris 1985.
- MOLL, J.: Berührungspunkte und Trennungslinien zwischen der Reformpädagogik und der Psychoanalyse. In: HASENCLEVER (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1990, S. 49–67.
- MOLL, J.: Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920. Zeitschrift für Pädagogik 23 (1988). Beiheft, S. 149–156.
- MOLL, J.: La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire. Paris 1989.
- NIMIER, J.: Mathématiques et affectivité. Paris 1976.
- OURY, F./PAIN, J.: Chronique de l'école-caserne. Paris 1972.
- OURY, F./POCHET, C.: Qui c'est l'conseil? Paris 1979.
- OURY, F./VASQUEZ, A.: De la classe coopérative à la pédagogie. Paris 1971.
- OURY, F. / VASQUEZ, A.: Vers une pédagogie institutionnelle. Paris 1967.
- PAIN, J./HELLBRUNN, R.: Intégrer la violence. Vigneux 1986.
- PAIN, J.: Pédagogie institutionnelle et formation. 1982 (Micropolis).
- POCHET, C./OURY, F./OURY, J.: L'année dernière, j'étais mort ... signé Miloud. Vigneux 1986.
- PUJADE-RENAUD C.: Le corps de l'élève dans la classe. Paris 1983(b).
- PUJADE-RENAUD C.: Le corps de l'enseignant dans la classe. Paris 1983(a).

Anschriften der Autorinnen:

Prof. Dr. Mireille Cifali, 27 rue des Eaux-Vives, CH-1207 Genève
 Dr. Jeanne Moll, Buchenweg 1b, 76532 Baden-Baden

MIA BEAUMONT

»Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel

Auch in Großbritannien sind in den vergangenen 50 Jahren psychoanalytische Konzepte allmählich in das öffentliche Bewußtsein eingedrungen und haben das Denken der Menschen über sich selbst und das Reden über ihre Gefühle beeinflusst. Es gibt seitdem ein größeres Verständnis für die unbewußten Prozesse in unserem Denken und Handeln. In gleicher Weise hat sich unsere Auffassung von Kindererziehung gewandelt, indem wir z.B. erkennen, wie die intellektuelle Entwicklung von emotionalen Konflikten beeinträchtigt werden kann. In diesem Sinne verdankt auch die Pädagogik der Psychoanalyse sehr viel.

Im pädagogischen Bereich hat die Psychoanalyse zweifellos besondere Bedeutung für die Erziehung von Kindern mit emotionalen Schwierigkeiten gehabt. Hier hat sich ein spezieller Zweig etabliert, der »Erziehungstherapie« (»educational therapy«) genannt wird. Es handelt sich dabei um eine Behandlung, die Kindern helfen soll, die tiefsitzenden Gründe für ihre Lernschwierigkeiten aufzudecken. Von der Psychotherapie unterscheidet sie sich vor allem darin, daß immer ein Teil der Stunden mit Lese-, Schreib- oder Rechenaufgaben ausgefüllt ist, die der Erziehungstherapeut in zweierlei Weise nutzt: als Hinweise auf unbewußte emotionale Prozesse und als eine Möglichkeit indirekter Kommunikation mit dem Kind, und zwar über diese Lernaufgaben. – Im folgenden soll an dem Fallbeispiel *Gregorio* die Arbeitsweise der Erziehungstherapie veranschaulicht werden.

Gregorio wurde in die Beratungsstelle überwiesen wegen seines sehr zurückgezogenen Verhaltens, seiner extremen Unbesonnenheit in den Beziehungen mit anderen Kindern und seiner tiefsitzenden Lernschwierigkeiten, besonders im Rechnen und Lesen. Er war das älteste von drei Kindern; seine Eltern, Spanier von Herkunft, waren verheiratet und lebten zusammen. Sein Großvater mütterlicherseits starb am Tag vor seiner Geburt, und seine Mutter litt in den ersten sechs Monaten nach seiner Geburt unter Depressionen. Sein Vater kann als emotional abwesend beschrieben werden, indem er Gregorio erlaubte, mit der Mutter das Bett zu teilen, während er selbst auf dem Sofa im Wohnzimmer schlief. Gregorios Alpträume und seine außerordentliche Empfindlichkeit wurden als Begründung vorgeschoben.

Als er mit drei Jahren in den Kindergarten kam, durchlitt er große Schwierigkeiten. Er weigerte sich, sich von seiner Mutter zu trennen, und wurde so betrübt, daß sie ihn aus dem Kindergarten wieder herausnahm und ihn bis zum Alter von fünf Jahren zu Hause behielt. Als kleines Kind hatte er mehrere Krankenhausaufenthalte, weil er bis zum Alter von sieben Jahren tags und nachts einnäßte. Er empfand die medizinische Betreuung als beängstigend und zudringlich. Als ihm einmal ein Katheter in den Penis eingeführt werden mußte, um abzuklären, daß physiologisch alles normal funktionierte, entwickelte er die feste Vorstellung, der Arzt im Krankenhaus habe ihn in einen gefährlichen Roboter verwandelt.

Als ich Gregorio zum ersten Mal sah, war er fast zehn Jahre alt. Er war ein pummeliger, sanft dreinblickender Junge mit einem sehr blassen Gesicht und schwarzem Haar. Er hatte eine milde, zurückhaltende Art, und manchmal setzte er ein herzerweichendes Lächeln auf. Er hatte keinerlei Vorstellung davon, warum er zu mir geschickt worden war, und glaubte, daß ich vielleicht Ärztin sei. Als er sich sicher genug fühlte, sich im Zimmer umzuschauen, schien er recht erleichtert zu sein beim Anblick der Sandkiste, der Haftbuchstaben an den Wänden und der Bücher auf den Regalen. Als ich ihn jedoch fragte, ob er etwas lesen wolle, huschte ein verzweifelter Blick über sein Gesicht, als wolle er ausdrücken: »Kannst Du nicht sehen, daß ich viel zu zerbrechlich bin?« Dennoch beschloß ich, nicht locker zu lassen, und bat ihn, ein Buch auszusuchen und anzuschauen. Er nahm eines mit dem Titel »Der schwarze Kasten« (»The Black Box«). Als ich Gregorio fragte, ob er es mir vorlesen könne, schaute er mich an, hustete und stolperte dann durch die einzelnen Wörter. Ich sagte ihm, daß ich glaube, er wolle mir mitteilen, daß er ängstlich sei, sozusagen vorsorglich für den Fall, daß er Fehler mache. Wenn ich dächte, daß er ein schwaches, zerbrechli-

ches Kind sei, dann verstünde ich, wie schwierig das Lesen für ihn sei, und ich würde ihn nicht zu sehr drängen. Andererseits gäbe es aber auch die Erklärungsmöglichkeit, daß er dächte, ich sei eine schwache, ängstliche Erwachsene, die seine Fehler nicht ertragen könnte. Ich spürte, daß etwas von dem, was ich gesagt hatte, für Gregorio einen Sinn machte, nachdem eine Mischung von Unwillen und Gereiztheit über sein Gesicht huschte. Danach beendete er das erste Buch und wandte sich begeistert und ohne Zögern dem zweiten zu.

Dann erzählte er mir von einem häufig wiederkehrenden Alptraum: Er befinde sich in Draculas Schloß, und Graf Dracula habe ihn in eine gefährliche, grimmige Puppe verwandelt, die zwar wie ein Mensch aussehe, aber in Wirklichkeit ein grausamer blutrünstiger Roboter sei. Die Ärzte hätten sein Gesicht mit Hilfe plastischer Chirurgie so verändert, daß er wie ein Mensch aussehe, und ihm ein Metallhirn eingepflanzt, so daß er denken könne. Der Arzt, der in Wirklichkeit ein Werwolf sei, habe seinen Körper und seinen Kopf versiegelt und ihn dann im Flugzeug mitten in der Nacht zu seinem Haus zurückgebracht. Als seine Mutter die Tür öffnete und fragte, wo er gewesen sei, habe der Roboter-Junge geantwortet: »Beim Spielen im Park.«

Was Gregorio damit unbewußt zum Ausdruck brachte, schien folgendes zu sein: Er kam sich als jemand sehr Gefährliches vor, der versiegelt bleiben müsse, damit seine blutrünstigen Impulse zurückgehalten würden. Seine Selbst-Wahrnehmung und seine Angst vor Versagen veranlaßten ihn, sich als schwach und verängstigt darzustellen, und hinderten ihn auch am Lernen. Die Tatsache, daß er sich als versiegelt betrachtete, machte es ihm schwer, Wissen in sich aufzunehmen. Außerdem erfuhr er seine Mutter, da sie nach seiner Geburt unter Depressionen litt, wahrscheinlich auch als jemand, der nicht-verfügbar, versiegelt, abgekapselt und unwirklich war. Vielleicht wurde diese Vorstellung bestärkt durch die sexualisierte Beziehung zu seiner Mutter und das, was in seinen Augen als Vertreibung seines Vaters erschien.

In einer späteren Sitzung versuchte sich Gregorio an einigen Additionsaufgaben. Er machte einen niedergeschlagenen Eindruck, und ich sagte, er scheine nicht sehr erfreut zu sein. Er stimmte zu und bemerkte, ihm gingen viele Dinge durch den Kopf. Er müsse sich jetzt im 4. Schuljahr so vieles merken, er habe mehrere kleine Ämter in der Schule, und es sei schwierig, an alles dies zu denken. Als ich bemerkte, es klinge, als würden diese Dinge ihn niederdrücken, erwiderte er: »Ja ..., und mein Vater hat mir ein paar sehr schwere Rechenaufgaben gegeben, die ich in den Ferien machen sollte.« Als ich ihn bat, mir zu zeigen, was für Aufgaben das seien, schrieb er: $53 + 3$, und ich fragte ihn, was er aufgeschrieben habe. Er antwortete »dreiundfünfzig plus drei.« Als ich fragte: »Was gibt das?«, verzog Gregorio das Gesicht, blickte zur Zimmerdecke und murmelte etwas vor sich hin. Schließlich antwortete er: »64«. – »Wie hast Du das gerechnet?« – »Nun ja, dreiundfünfzig plus drei, das ist in Wirklichkeit zehn. Das macht dreiundsechzig und eins.« – »Hmm ..., laß uns doch einmal die Rechenstäbe herausholen, und damit zählst du dreiundfünfzig ab.«

Gregorio fing an, in seinem Kopf zu zählen: »Eins, zwei, drei ... neunundzwanzig ... neunzig«. Ich unterbrach ihn: »Neunzig? Wieso neunzig?« – »Ich weiß nicht.« Gregorio stützte seinen Kopf in die Hand. Darauf sagte ich: »Schau mal, du zählst jetzt zehn Stäbe aus und legst sie getrennt von allen anderen hin.« Gregorio zählte zehn Stäbe aus, hatte aber Schwierigkeiten, sie von den übrigen zu trennen, und ich kommentier-

te, daß er anscheinend große Mühe damit habe, die zehn von den übrigen zu trennen. Gregorio schaute mich mit einer Mischung von Schmerz und Überraschung an, und ich sagte: »Schau, nimm zehn rote Stäbe und lege sie einmal hierher, so daß sie wirklich von den übrigen getrennt sind.« Zögerlich tat er es. Allerdings legte er zuallererst vier Stäbe in die Mitte und legte dann je drei Stäbe an beiden Enden an. Darauf sagte ich: »Ich frage mich, warum du nicht am Anfang der Reihe begonnen hast, indem du erst einen, dann den zweiten usw. hingelegt hast.« – »Das fühlt sich nicht sicher an«, erwiderte Gregorio. – »Du meinst, es ist sicherer, in der Mitte zu beginnen?« Gregorio nickte. »Vielleicht ist es so, daß, wenn du am Anfang beginnst, du sagen würdest: ›hier beginne ich‹, und wenn du am Ende aufhörst: ›hier höre ich auf‹.« Es trat ein langes Schweigen ein, Gregorio hatte sein Gesicht mit den Händen bedeckt. »Macht das irgendwie Sinn, Gregorio? Was habe ich gerade gesagt?«. Darauf trat ein weiteres langes Schweigen ein, und schließlich erwiderte Gregorio: »Es ist sehr schwer, loszukommen.« – »Hmm ... wovon?« – Schweigen, dann schließlich: »Von meiner Mutter«, und Gregorio brach in Tränen aus und schluchzte und schluchzte.

Die Art und Weise, in der Gregorio in die Beziehung seiner Eltern untereinander verstrickt war, und die Tatsache, daß die Schule seine Schwierigkeiten nicht wahrnahm, bis er zehn Jahre alt war, machten es ihm so gut wie unmöglich, seine Selbstwahrnehmung zu verändern. Obwohl er auf einer Ebene spürte, daß nur er Veränderungen zum Positiven in seiner Lernfähigkeit herbeiführen könnte, war es für ihn sehr schwer, seine Passivität und die Bequemlichkeit aufzugeben, die mit seinen Beeinträchtigungen und seiner zerbrechlichen Selbstdarstellung verbunden waren, zumal er darin sowohl von seiner Familie als auch, bis zu einem gewissen Grad, von der Schule bestärkt wurde.

(Übersetzt von Reinhard Fatke)

Anschrift der Autorin:

Mia Beaumont, 13 Highbury Terrace, GB-London N5 11 UP

ARIANE GARLICHs/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER

Aufgewachsen in zwei Deutschlands

Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel

Wie erlebten Kinder und Jugendliche die dramatischen gesellschaftlichen Veränderungen 1989/90 in beiden Teilen Deutschlands? Welche Auswirkungen hatte die bisher unterschiedliche kollektive Frühsozialisation auf die psychische Befindlichkeit in der aktuellen Umwälzungssituation und auf die Zukunftsprojektionen der Kinder und Jugendlichen? – Diese Fragen waren Gegenstand unserer *Pilotstudie*¹, in der im

1 LEUZINGER-BOHLEBER, M./GARLICHs, A.: Früherziehung West-Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Mit einem Vorwort von HORST-EBERHARD RICHTER. München: Juventa 1993.

Herbst 1990 180 Kinder und Jugendliche aus 2., 4. und 8. Schuljahren in Jena und Kassel untersucht wurden.

Methodisch wurde mit einem breit gefächerten Instrumentarium vorgegangen: Um den Schülern nicht unsere eigenen Zukunftsvisionen zu suggerieren, war es uns wichtig, sie zu ganz persönlichen Phantasien über ihre Zukunft anzuregen. Daher führten wir als meditativen Einstieg eine *Traumreise in die Zukunft* durch. Anschließend gestalteten die Kinder in einer Zeichnung, wie sie sich die Welt vorstellen, wenn sie erwachsen sind, und erläuterten in *Tiefeninterviews* diese Zukunftspantasien detailliert. Außerdem sprachen wir mit ihnen über ihre momentane familiäre Situation, persönliche Wünsche und Sorgen für die Zukunft, Eindrücke des letzten Jahres etc.. Ergänzend wurde ein *projektives Testverfahren* durchgeführt (der Schwarzfuß-Test, SFT) sowie der *Gießener Beschwerdebogen zur Erfassung psychosomatischer Befunde* ausgefüllt. Zudem fanden intensive *Lehrergespräche* zur schulischen, familiären und sozialen Situation der Kinder und Jugendlichen statt.

Das eindrücklichste Ergebnis unserer Studie ist, daß sich einmal mehr die psychoanalytische und pädagogische Erfahrung bestätigt, daß *Kinder und Jugendliche oft sensibler gesellschaftliche Prozesse wahrnehmen und zukünftige Gefahren erahnen als Erwachsene*. Herrschte im September und Oktober 1990 in den Medien noch eine euphorische Stimmung über die deutsch-deutsche Vereinigung vor, litten die Kinder und Jugendlichen besonders in Jena schon damals unter der Verunsicherung durch die Relativierung bisheriger Werte und Selbstverständlichkeiten, einer nicht faßbaren Zukunft, in der sie – schon damals – drohende Arbeitslosigkeit, Gewalttätigkeiten, Depressionen antizipierten. Sie assoziierten dazu außerdem einen Verlust an sozialer Sicherheit und geregelten Ausbildungsperspektiven, eine Invasion westlicher Werte und Gewohnheiten, die den eigenen übergestülpt wurden, sowie einen harten Verteilungskampf zwischen Ost und West, aber auch zwischen den Menschen in Jena selbst. Auch die Kinder und Jugendlichen aus Kassel teilten uns viele ihrer Zukunftsvisionen und ihrer aktuellen Gedanken und Sorgen mit.

Besonders die Jugendlichen in Kassel und Jena gleichermaßen wiesen auf gesellschaftliche Gefahren hin, wie die drohende ökologische Katastrophe, Krieg, soziale Konflikte und die Kehrseiten einer hochtechnologisierten Gesellschaft, in der der sinnliche Lebensraum für den einzelnen, seine Beziehungswünsche und seine Sehnsucht nach persönlicher Entfaltung wenig Platz haben. In 77% der Jenenser Zeichnungen und in 88% der Kasseler war das Thema »bedrohte Umwelt« enthalten. Außerdem erwarteten vor allem die Kasseler Jugendlichen ein Schreckensbild einer durch Technik und Wirtschaft dominierten Welt, in der buchstäblich Lebewesen kaum eine Rolle spielen (in 68% der Zeichnungen der 8. Klassen kamen weder Menschen, Tiere noch Pflanzen vor; in Jena war dies nur bei 30% der Jugendlichen der Fall). Fast alle Kasseler Jugendlichen (97%) äußerten eine negative Einstellung zur Großtechnologie (dagegen nur 48% der Jenenser). Beim Nachdenken über diese Unterschiede fragten wir uns, ob Menschen in der bisherigen DDR gerade wegen der schwierigen politischen und ökonomischen Verhältnisse eher versuchten, sich in Solidargemeinschaften zusammenzuschließen, als jene in der Bundesrepublik, die in einer Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur lebten, die von Rivalität und Konkurrenzdenken dominiert ist. Jedenfalls fiel uns auf, daß in den Zeichnungen der Jenenser Jugendlichen mehr menschliche Beziehungen spontan gezeichnet wurden als von Gleichaltri-

gen in Kassel. Ferner drückten viel mehr Jugendliche in Kassel (76%) als in Jena (47%) in ihren Zeichnungen große Ohnmachtsgefühle aus, d.h. sie gestalteten ihre Überzeugung, daß sie als Individuen kaum eine Möglichkeit haben, die gesellschaftliche Zukunft aktiv zu beeinflussen, obschon sie scharf und hellichtig auf gesellschaftliche Gefahren wie Umweltzerstörung, Enthumanisierung der Gesellschaft, Krieg u.ä. hinwiesen. Übrigens stellten wir aufgrund der Gegenüberstellung des manifesten und des latenten Inhalts der Zeichnungen wie auch aller übrigen Daten in unserer Studie fest, daß *eher die ichstarken Jugendlichen in ihrem adoleszenten Entwicklungsprozeß dazu in der Lage waren, der Gesellschaft auf diese Weise einen kritischen Spiegel vorzuhalten.* Jene Jugendliche, die eher eine idyllische und harmonisierende Zukunftsvision zeichneten oder in deren Zeichnungen jegliche kulturkritische Dimension fehlte, waren i.d.R. in einer weit prekäreren psychischen Situation und schienen alle Kräfte für ihre individuelle Problembewältigung aufwenden zu müssen, so daß die Kraft zur Kritik an der gesellschaftlichen Außenwelt fehlte.

Konträre Beobachtungen machten wir bei den jüngeren Latenzkindern unserer Untersuchung. In diesem Alter ist das Vorherrschen ausschließlich negativer Zukunftsprojektionen in den Zeichnungen selten (solche Visionen waren nur bei 8% der Kasseler Zweitkläßler und bei 2% der Jensenser zu finden) und i.d.R. ein Hinweis auf eine belastende psychische Situation des Kindes, sofern die negativen Zukunftsvisionen einhergehen mit einer Verarmung der Phantasietätigkeit. Gemäß psychoanalytischen Entwicklungskonzepten betrachten die Kinder zu Beginn der Latenz die Welt noch sehr »über den Rand der eigenen Familie« hinaus: Verfügte das Kind über eine »good-enough-family«, d.h. boten ihm seine familiären Bezugspersonen genügend Schutz und Hilfe zur Bewältigung seiner frühinfantilen Konflikte, wird es diese positive Grunderfahrung auch auf seine Zukunft projizieren. Die Zukunftsvisionen können daher bei jüngeren Grundschulkindern wie eine Gesamtbilanz der bisherigen Sozialisationserfahrungen betrachtet werden.

Neben den erwähnten Gemeinsamkeiten in den Zukunftsprojektionen der Kinder und Jugendlichen in Ost und West möchten wir noch einige der auffallendsten Unterschiede aufführen: Manche Themen tauchten entweder nur bei den Jenenser oder nur bei den Kasseler Kindern auf (z.B. Arbeitslosigkeit nur bei den Jenenser, »Medienthem« wie Batman u.a. nur bei den Kasseler Grundschulkindern). Unerwartet deutlich waren die Unterschiede in der psychosomatischen Befindlichkeit der Kinder der 4. Klassen und der Jugendlichen in Ost und West. Z.B. drückten 46,6% der Jenenser im Gegensatz zu 25% der Kasseler Schülerinnen und Schüler aus, daß sie unter »häufigen Beschwerden« leiden. Diese Beobachtungen aus dem Gießener Beschwerdefragebogen, die auffallend häufig geäußerte Selbstkritik der Jenenser Kinder und Jugendlichen sowie die ungebrochene Unterordnung unter Autoritäten waren für uns Hinweise auf eine vermehrte psychische Unsicherheit und mangelndes Selbstvertrauen, die uns für den Einfluß der kollektiven Frühsozialisation auf diese Dimensionen der psychischen Befindlichkeit der Heranwachsenden sensibilisierten und uns bewogen, in einem *zweiten Auswertungsschritt dem Ineinanderwirken von kollektiver Frühsozialisation und individuellen Entwicklungen, exemplarisch bezogen auf unterschiedliche Verläufe von Autonomie, Identität und Objektbeziehungsfähigkeit in Ost und West, nachzugehen.*

Erst im Laufe unserer Recherchen war uns deutlich geworden, welch beträchtliche *Unterschiede in der kollektiven Frühsozialisation der beiden deutschen Staaten* bestanden hatten und wie sehr diese in (nur z.T. bewußtem) Zusammenhang mit den jeweiligen vorherrschenden Wertesystemen und Erziehungsideologien standen. Entsprach in der DDR ein durchorganisiertes Versorgungssystem (Krippen, Kindergärten, Horte) der offiziellen Erziehungsideologie einer Unterordnung des Individuums unter kollektive, staatliche Ziele, war in der Bundesrepublik eine individualisierte, auf die Familie ausgerichtete Früherziehung vorherrschend. So besuchten z.B. 1988 in der DDR 80% der 1- bis 3jährigen eine Krippe, in der BRD nur 1%. 80% der 7- bis 10jährigen der DDR waren im Schulhort untergebracht, in der BRD dagegen nur 4%. Daher gewannen wir, pointiert formuliert, den Eindruck, daß die Politiker der DDR mehr oder weniger bewußt versuchten, intensive Bindungen an familiäre Bezugspersonen zugunsten einer frühen Identifikation mit dem sozialistischen System zu lockern. Zwar zwang 1976 die auffällig hohe Morbiditätsquote in den Krippen den Staat, das Babyjahr einzuführen und dadurch die Säuglinge vorwiegend der Pflege in der Familie zu überlassen. Doch auch nach diesem Datum waren abrupte frühe Trennungen der Säuglinge und Kleinkinder von den primären Bezugspersonen wohl eher die Regel als die Ausnahme: Die meisten Mütter arbeiteten nach 6 Monaten oder spätestens nach einem Jahr wieder 8 3/4 Stunden und überließen ihr Baby – von einem Tag auf den anderen – in dieser Zeit der Krippe.

Im Gegensatz dazu scheint in den alten Bundesländern ein anderes Risiko für die Früherziehung bestanden zu haben: Dort brachte das individualisierte Erziehungssystem bei gleichzeitigem Fehlen stützender sozialer Strukturen und Hilfsdienste eher die Gefahr einer Überforderung einzelner Mütter bzw. Kleinfamilien mit sich. Einige der westdeutschen Kinder waren offensichtlich von dieser chronischen Überforderungssituation ihrer Eltern geprägt, die Opfer eines latent sozialdarwinistischen Denkens unserer modernen Industriegesellschaft geworden waren.

Im Laufe der Untersuchungen wurde uns immer deutlicher, daß sich die beiden unterschiedlichen Gesellschaftssysteme in der BRD und der DDR institutionelle Formen der Frühsozialisation geschaffen hatten, die – mit großer Wahrscheinlichkeit – jene Menschen hervorgebracht haben, die das jeweilige System brauchte: hochindividualistische, konkurrenzfähige Individuen im spätkapitalistischen Westen, ins Kollektiv sich einfügende, in ihrer Eigeninitiative oftmals gebremste, zu solidarischem Verhalten bereite Menschen im Osten. Auf beiden Seiten gibt es spezifische gesellschaftlich geprägte Stärken und Defizite im Autonomie- und Beziehungsbereich, die – allerdings in verhüllter Form psychischer Tiefenstrukturen bei einzelnen Menschen in Ost und West – wohl noch lange unbemerkt ihre Wirkung entfalten können.

Anschriften der Autorinnen:

Prof. Dr. Ariane Garlichs, Uhlenhorststr. 18, 34143 Kassel

Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, Am Ebelfeld 1A, 60488 Frankfurt a.M.

Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis

»Es ist besser, ein Mensch werfe sich in einen Feuerofen, als daß er öffentlich seinen Nächsten beschämt«, lautet die Moral der jüdischen »Legende vom Feuerofen« (PRIJS 1982, S. 85). Nicht nur in unserer politischen Kultur wird diese Moral oft mit Füßen getreten, sondern auch im Bildungssystem. Die Schuld, die Erzieher am häufigsten begehen, ist vermutlich die Verletzung der inneren Grenzen ihrer Kinder, also das Beschämen. Da ihnen das meist in bedrückenden pädagogischen Situationen aus Schwäche und Hilflosigkeit unterläuft, reflektieren sie nur selten darüber. Schuld aus Schwäche ist aber etwas anderes als Schuld aus Stärke, denn dem aus Schwäche Schuldigen fehlen die Mittel zur Wiedergutmachung.

Scham übermannt einen, Schuld resultiert aus einem Tun. In seinem Aufsatz »Die innere Grenze« unterscheidet WURMSER drei *Formen der Scham* (1986, S. 17f.). Als *erstes* nennt er die Schamangst: »Ich fürchte mich vor Bloßstellung und Erniedrigung«. Schamangst kann als feines Signal wahrgenommen, aber auch als überwältigende Panik erlitten werden. *Zweitens* kennzeichnet WURMSER die Scham als einen komplexen Affekt um einen depressiven Kern: »Ich habe mich bloßgestellt und fühle mich erniedrigt; ich möchte verschwinden; als solch ein Wesen, das sich so bloßgestellt hat, will ich nicht mehr weiter existieren. Die Verachtung kann nur dadurch getilgt werden, daß die Blöße beseitigt wird – durch mein Verstecken, mein Verschwinden, wenn nötig durch meine Auslöschung«. *Drittens* ist Scham eine Reaktionsbildung: Die Scham dient hier »als Schutz, als vorbeugendes Sich-Verbergen ...«, als »Antithese gegen jene Emotionen des Entblößtseins, eine Haltung von Respekt anderen und sich selbst gegenüber. Bei allen drei Formen der Scham »können wir einen Objekt-Pol von einem Subjekt-Pol unterscheiden: man schämt sich vor jemandem, und man schämt sich für etwas« (a.a.O., S. 19).

Als *Inhalte der Scham* nennt WURMSER kurz (a.a.O., S. 25ff.): (a) die Erwartung bzw. Erfahrung, im Wettkampf mit Rivalen unterlegen zu sein; hierunter fallen auch Gebärmutterneid und Penisneid; (b) den Zwang, die meisten Emotionen – besonders die Gefühle der Liebe, Zärtlichkeit und Sehnsucht – aus Furcht vor dem groben Zugriff anderer verbergen zu müssen; (c) eine stark masochistische Sexualorientierung mit einer Gleichsetzung von Sinnlichkeit und Gewalttätigkeit, die oft so schambeladen ist, daß zuweilen der Selbstmord dem Drang zur masochistischen Unterwerfung vorgezogen wird; (d) bei Männern verbirgt sich oft hinter demonstrativer Mannhaftigkeit »homosexuell-masochistische Unterwerfungsbereitschaft, die jedoch als äußerst beschämend abgewehrt werden muß«; (e) die Angst, »die Kontrolle über die Ausscheidungsfunktionen zu verlieren, sich zu beschmutzen oder schon von vornherein, in seinem ganzen Wesen, in seiner ganzen Körperlichkeit, schmutzig zu sein«. Vor allem unsere Sexualität wird nur zu oft als schmutzig erlebt und am ehesten dann toleriert, wenn sie zum »Sex«, zur körperlichen Notdurft verstümmelt

ist; (f) schließlich »finden wir das Motiv: »Ich bin so schwach und abhängig; jedermann lacht mich aus: ich verstecke mich vor dem Leben.« WURMSER interpretiert diese »beschämende Abhängigkeit« weniger als symbiotische Bindung an einen machtvollen Elternteil, denn als »eine Abwehr durch Regression gegen Rivalitätskonflikte«, als übermächtige Angst vor dem Neid und der Eigensucht der anderen in der Familie.

Dieser letztgenannte Schaminhalt führt zu den Begriffen »Abhängigkeitsscham« und »Trennungsschuld«. Ontogenetisch gesehen, scheint die Trennungsschuld früher zu entstehen als die Abhängigkeitsscham. Die Umwelt lockt das Kind, diese zu erkunden. Später lernt es den aufrechten Gang und wird fähig, von der Mutter wegzulaufen. Mutter und Kind erleben die Prozesse von Loslösung und Individuation, Wiederannäherung und Objektkonstanz als sehr ambivalent. Eine nahe dritte Person, wenn möglich der Vater, ist nötig, um das Paar zur Gruppe zu erweitern und einen einigermaßen verlässlichen Weg in die äußere Realität zu bahnen. Wo dies mißlingt, kommt es zu so intensiver Ambivalenz, daß Trennung als etwas wahrgenommen wird, das den Tod des Partners befürchten läßt. Für diese diffuse, unbewußte Schuld übernimmt WURMSER von A.H. MODELL den Begriff »Trennungsschuld«. Sie wird als durchdringend und allgegenwärtig erlebt: »jede Freude, die mit Würde und Selbstrespekt erlebt werden könnte, wird zunichte gemacht und verneint«. Ihr liegt die Überzeugung zugrunde, daß man nicht »das Recht hat zu leben ..., denn das Recht zu leben bedeutet eigentlich das Recht auf eine getrennte Existenz (MODELL 1965, S. 328f., zit. n. WURMSER 1990, S. 299).

Der Zerfall der DDR und der anderen staatsökonomistischen Länder wurde als ein Sieg gefeiert. Aber es war ein Pseudosieg, der den Westdeutschen in den Schoß fiel, keiner, um den sie kämpfen mußten und auf den sie hätten stolz sein können. In keiner Weise war man auf die plötzlichen Veränderungen vorbereitet. So konnte man auch nicht die Chance für eine Reform an Haupt und Gliedern ergreifen. Mit den großen Brocken, die von der DDR übrig blieben, ging man um, als ob es Schnäppchen wären, und nun versucht man, die Verdauungs- und Kreislaufbeschwerden auszusitzen. Die Fesseln der Vergangenheit waren stärker als die Kraft zur Erneuerung. Das erwies sich an der gescheiterten Verfassungsreform. Das Unbehagen an der politischen Kultur wurde für kurze Zeit im Rausch der Wiedervereinigung betäubt. Nun kehrt es gleichsam als politischer Kater zurück. Da man beide Hände zum Festhalten und Mehren dessen, was man besitzt, braucht, hat man keine Hand frei, etwas Neues, auf das man stolz sein könnte, z.B. im Bildungssystem, zu schaffen.

Die Unfähigkeit, Trennungsschuld auf sich zu nehmen, d.h. sich von der Vergangenheit zu emanzipieren, erzeugte Abhängigkeitsscham und deren Verkehrung in das Gegenteil, nämlich die Beschämung der anderen. Nicht nur mir, auch anderen fällt die melancholische Haltung vieler Deutscher auf, deren Pathogenese freilich bis in die Nazizeit zurückreicht. In ihr enthüllt sich der depressive Kern des Schameffektes, der zu der bei Depressionen besonders beliebten Abwehrtechnik des Spießumdrehens motiviert. Sie besteht darin, »daß man den anderen«, in unserem Fall den Ostdeutschen, »so schuldig und demütig zu machen versucht, wie man sich selber fühlt« (WURMSER 1993, S. 149).

Die Erzieher in Ostdeutschland gehören zu den Verlierern. Soweit sie Lehrer waren, wird ihnen »staatsnahe« Arbeit vorgeworfen, also das, was man von westdeut-

schen Beamten fordert: die »Erfüllung einer besonderen Treuepflicht«. Nun bestand gewiß ein qualitativer Unterschied zwischen den politischen Systemen der Bundesrepublik und der DDR, aber gerade dieser erschwerte den »aufrechten Gang« in der DDR mehr als in der BRD, obwohl er da auch nicht leichtfüßig möglich ist.

Wenn Sozialisation im Kapitalismus tendenzielle Vermarktung der Sozialisation bedeutet und Sozialisation im Staatsökonomismus ihre Kollektivierung fördert, was folgt daraus möglicherweise für die ostdeutschen Kinder und Jugendlichen?

Heute setzt sich die Vermarktung der Sozialisation auch in Ostdeutschland durch. Mit der Desintegration der alten Lebenswelten schwinden die entsprechenden Wertorientierungen. An die Stelle von Solidarität treten wie in Westdeutschland mehr und mehr marktorientierte Rivalitätskämpfe um Geld und Prestige. Welche Folgen wird das für die Dialektik von Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld haben? Meiner Auffassung nach käme es darauf an, diese Dialektik in der Praxis auszuhalten. Das kann dort gelingen, wo die Menschen soweit wie möglich vor Verletzung ihrer inneren Grenzen, ihres Schamgefühls also, bewahrt bleiben und wo sie die Gelegenheit haben, Trennungsschuld wiedergutzumachen. Voraussetzung hierfür ist, daß die pädagogischen Nischen, in denen heute noch nicht-kumulative, d.h. noch nicht vermarktete Sozialisation entfaltet werden kann, zu pädagogischen Provinzen erweitert werden, in denen Kinder und Erzieher ab und zu stilles Wohlbehagen, also emotionale Zufriedenheit erfahren können.

Literatur

MODELL, A.H.: On having the right to live: an aspect of the superego's development. In: Int. J. Psychanal. 46 (1965), S. 323–331.

PRIJS, L.: Die Welt des Judentums. München 1982.

WURMSER, L.: Die innere Grenze. Das Schamgefühl – ein Beitrag zur Überich-Analyse. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 18 (1986), S. 16–41.

WURMSER, L.: Die Maske der Scham. Berlin/Heidelberg 1990.

WURMSER, L.: Flucht vor dem Gewissen. Berlin/Heidelberg 1993.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wilfried Gottschalch, Graaf Florislaan 52, NL – 1405 Bussum

MARIO ERDHEIM

Ethnische und universalistische Identität

Mit »Identität« ist im allgemeinen eine psychische Struktur gemeint, die Orientierungshilfen anbietet, indem sie die Kategorien des Eigenen und Fremden in ein Verhältnis zueinander bringt. »Geschlechtsidentität« heißt beispielsweise, daß das eigene Geschlecht vom fremden, anderen abgegrenzt wird und zur Orientierung innerhalb von sozialen Beziehungen eingesetzt werden kann; ein Individuum verhält

sich infolgedessen »wie eine Frau« bzw. »wie ein Mann«. Von ebenso wichtiger Bedeutung für das Individuum ist meines Erachtens die ethnische Identität. Diese umschreibt die Zugehörigkeit zu einer Abstammungstradition, wobei die Betonung der Tradition, der Überlieferung, wichtig ist, um nicht in »Blut-und-Boden«-Ideologien zu verfallen. Die ethnische Identität grenzt die eigene von der fremden Kultur ab und schafft so eine erste Orientierung im Raum der Geschichte. Sie ist zwar eng verwoben mit der Sprache und der Region, in der eine Gemeinschaft lebt, kann sich aber auch davon lösen und sich auf einen symbolischen Kosmos beziehen, der nicht mehr regional verankert sein muß.

Das Bild dessen, was fremd ist, entsteht im Subjekt sehr früh, und zwar fast gleichzeitig mit dem Bild dessen, was uns am vertrautesten ist, mit dem Bild der Mutter. In seiner primitivsten Form ist das Fremde die Nicht-Mutter, und die bedrohliche Abwesenheit der Mutter läßt Angst aufkommen. Angst wird auch später mehr oder weniger mit dem Fremden assoziiert bleiben, und es bedarf immer einer Überwindung der Angst, um sich dem Fremden zuzuwenden. Diese Angst ist auch eine Ursache für spätere Gewalttätigkeiten: Das, wovor man Angst hat, wird leicht zum Bösen, das man, solange man schwach ist, fliehen, später aber, wenn man sich stark fühlt, bekämpfen muß. Gewalt war schon immer ein probates Mittel gegen Angst, aber bestimmt nicht das einzige. Die Angst vor dem Fremden kann nämlich auch überwunden werden dank der Faszination, die das Fremde ebenfalls ausübt. Unser Verhältnis zum Fremden ist immer ambivalent: Wir haben Angst davor, und zugleich vermag es uns auch zu faszinieren.

Eine der wichtigsten Funktionen der Fremdenrepräsentanz besteht darin, die Spannungen zu neutralisieren, die das Verhältnis des Kindes zuerst zu seiner Mutter, dann zum Vater und den Geschwistern und schließlich zu einem selbst bedrohen könnten. Im Bild des Fremden sammelt sich allmählich all das an, was an den Eltern, an Brüdern und Schwestern und an einem selbst bedrohlich ist oder war. Das Bild der Mutter wird wieder makellos, während der Fleck nun im Bild des Fremden auftaucht: Nicht die Mutter ist böse, man sah nicht Wut und Haß in ihren Augen, sondern der Fremde ist es, und bei ihm erkennt man den Haß. Dasselbe geschieht mit den eigenen verpönten Wünschen: Man hat sie nicht mehr selbst, sondern die anderen, die fremden Menschen haben sie; und sie sind es, die einen betrügen, bestehlen und bedrohen. So vermag sich die Fremdenrepräsentanz zu einer Art Monsterkabinett des verpönten Eigenen zu entwickeln. Der Gewinn ist beachtlich, denn das Eigene wird dabei zum Guten und das Fremde zum Bösen. Ein wichtiger Nachteil dieser Strategie drängt sich aber unabsehbar auf, sobald das Eigene keine Entwicklungsmöglichkeiten mehr bietet, während der Zugang zum Fremden vermauert ist, so daß man am Eigenen allmählich verdorrt. Dies ist auch der Moment, in dem man am leichtesten gewalttätig wird. Mit Gewalt versucht man seine Angst zu beruhigen – man ist ja aktiv und kämpft gegen das Böse, merkt dabei aber nicht, daß das Böse gar nicht im anderen, sondern in einem selbst liegt. So wird dieser Kampf immer vergeblich bleiben, denn die Aggression kommt nie an ihr Ziel, das Böse zu vernichten, sondern muß sich das Böse immer wieder neu erschaffen, sich immer neue Verfolgungsziele setzen.

Um das Spannungsfeld zwischen der ethnischen und der universellen Identität zu beschreiben, möchte ich von FREUDs Kulturdefinition aus »Das Unbehagen in der

Kultur« (1930; G.W. XIV, S. 419–506) ausgehen, wonach Kultur als Prozeß aufgefaßt wird, der über die Menschheit abläuft, und zwar als Prozeß »im Dienste des Eros«, dessen Ziel darin bestehe, immer mehr Menschen libidinös miteinander zu verbinden. FREUD beschrieb diesen Wachstumsprozeß folgendermaßen: Individuen werden zu Familien verbunden, Familien zu Stämmen, Stämme zu Nationen und Nationen schließlich zur Menschheit. In diesem Kulturbegriff spielt der Fremde eine entscheidende Rolle: Kultur entwickelt sich dank der Auseinandersetzung mit dem, was »draußen« ist, mit dem Fremden. Konzentriert man sich auf den libidinösen und prozeßhaften Charakter der Kultur, so erscheint das Kulturelle als ein Ort des Zwielichts, des Halbdunkels, der Abenddämmerung, des Morgengrauens. Es ist der Grenzbereich zwischen dem Eigenen und dem Fremden, ein Bereich des Unheimlichen, wo aus dem Eigenen und dem Fremden etwas Neues entsteht. Was hier entsteht, ist chaotisch in dem Sinn, daß noch keine Ordnung zwischen den Dingen vermittelt, sie aufeinander bezieht und sie so auch einander angleicht. Dieser formative Kulturbereich ist im Gegensatz zum etablierten gekennzeichnet durch Unberechenbarkeiten, Diskontinuitäten und Brüche. Die kulturelle Identität, die aus diesem Prozeß erwächst, ist nicht stabil, sondern dynamisch. Hier sind es nicht mehr – wie in der ethnischen Identität – die Traditionen, an welchen das Individuum sich orientiert, sondern das Schöpferische.

Wer in solchen Bereichen lebt und arbeitet, dessen Leben wird ebenfalls in unvorhersehbaren Bewegungen verlaufen. Die hier notwendige Kreativität ist nämlich nichts Harmloses, sondern etwas Angsterregendes, denn das Neue, an dem man arbeitet, ist nichts Vertrautes, sondern etwas Fremdes. Um die Angst zu mildern, verfällt man leicht der Versuchung, die alten Kategorien, Vorstellungen und Erfahrungen auf das Fremde zu projizieren, so daß man die Herausforderung, die das Fremde darstellt, gar nicht wahrnehmen kann.

Dies ist um so bedenklicher, als Kultur im Sinne einer Assimilation von Neuem und Fremdem heute nicht mehr nur eine Aufgabe der Avantgarde, sondern zunehmend zu einem alltäglichen Erfordernis geworden ist, man denke z.B. wie viele Berufe sich heute in einem kontinuierlichen Veränderungsprozeß befinden. Der alte Leitspruch »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« gilt nur für das Ethnische. Im Bereich des Kulturwandels müßte man eher sagen: »Was Hänschen einst lernte, braucht Hans heute kaum mehr«, oder: »Wenn Hans glaubt, es reiche, was er als Hänschen lernte, so wird der Kulturwandel (oder einfach »die Geschichte«) ihn überrollen«. Als Erwachsener über eine kulturelle Identität – die man universell nennen könnte – zu verfügen heißt nämlich heute nicht mehr, über gesichertes Wissen und Routine zu verfügen oder vorauszusehen und Sicherheit zu vermitteln. Es geht vielmehr darum, im Bereich der Kultur Angst und Ungewißheit auszuhalten und sich einzugestehen, daß man nicht alles unter Kontrolle haben kann. Wer sich heute noch an die alten Vorstellungen kultureller Identität hält, wird unweigerlich in fundamentalistischen Haltungen landen, sich mit Hilfe von astrologischen Berechnungen in falschen Sicherheiten zu wiegen suchen oder in der Esoterik die Weisheit und Allwissenheit zu finden hoffen, die wir einst als Kind von den Eltern erwarteten.

In einer multikulturellen Gesellschaft ist die eine Kultur der anderen fremd. Das ist an sich nichts Negatives. Im Gegenteil: Das Fremde reizt zur Auseinandersetzung und

damit zur Kulturentwicklung. Allerdings stellt das Fremde auch ein enormes Konfliktpotential dar: Je weniger eine Kultur zum Wandel bereit ist, desto gefährlicher wird ihr das Fremde – und das heißt: die andere Kultur – werden. Die Fremdenrepräsentanz eignet sich ihrer psychohygienischen Funktion wegen vorzüglich dazu, Konflikte in der eigenen Kultur unbewußt zu machen. Die Fremden werden dann zu den Schuldigen für alles Ungemach.

Es gibt einen weitverbreiteten Standpunkt, wonach das Ethnische ein überholtes und damit ein reaktionäres Prinzip darstelle. Ich kann diesen Standpunkt nicht teilen: erstens wegen der Jahrhunderte andauernden Kämpfe zur Aufrechterhaltung der ethnischen Identität und zweitens, weil ich als Psychoanalytiker mit den Leiden konfrontiert bin, die aus der Zerstörung, oft schon aus der Entwertung der ethnischen Identität eines Subjektes resultieren. Man kann das Ethnische zwar zerstören, aber damit unterbindet man gleichzeitig die Entwicklung wichtiger sozialer Fähigkeiten, nämlich eine über das einzelne Subjekt hinausreichende Beziehung zu Raum und Zeit, zu Umwelt und Geschichte herzustellen.

Anschrift des Autors:

Dr. Mario Erdheim, Toblerstr. 60, CH – 8001 Zürich

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang

Empfehlungen der Expertenkommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II

1. Einleitung

In den vergangenen 15 Jahren hat sich der Wandel in der Nachfrage und Nutzung der Bildungsgänge und Abschlüsse der Sekundarstufe II verstärkt. Eine deutliche Zunahme der Übergänge in die studienbezogenen Ausbildungsgänge der gymnasialen Oberstufe und der damit in den meisten Fällen verbundene Wunsch, ein Hochschulstudium aufzunehmen, ist Ausdruck dieser Entwicklung. Sie hängt zusammen mit dem vermuteten und tatsächlichen höherem Nutzen der Abschlüsse dieser Bildungsgänge, aber auch mit dem wachsenden Bedarf des Beschäftigungssystems an Absolventen mit höherer Qualifikation.

Aus dieser generellen Entwicklung haben sich erhebliche Verwerfungen im Bildungssystem selbst und im Übergangsbereich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ergeben.

Das zentrale Problem liegt nicht in dem Anstieg des Bildungsbewußtseins und der Bildungsbeteiligung. Problematisch ist vielmehr die unzureichende und gegenüber den Erfordernissen rückständige inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe und des dualen Systems.

Die Kultusministerkonferenz hat 1972 mit der Reform der Oberstufe einen langfristigen inhaltlichen und schulorganisatorischen Gestaltungsprozeß einleiten wollen, in welchem Studienvorbereitung und Berufsorientierung gleichermaßen zur Geltung kommen sollten. Diese Möglichkeiten sind bildungspolitisch und fachlich bis heute nicht ausgeschöpft worden. Daraus hat sich für diese Schülerschaft ein Verlust an beruflicher Orientierung ergeben. Studienvorbereitung und berufliche Bildung sind im Bewußtsein großer Teile der Öffentlichkeit und insbesondere bei Schülerinnen und Schülern in einen fatalen Gegensatz hineingeraten. Die Schere zwischen den traditionellen Zielen der gymnasialen Oberstufe einerseits und dem tatsächlichen Bedarf an Grundbildung und Grundorientierung andererseits hat sich weiter geöffnet. Anspruchs- und Gebrauchswert der studienbezogenen Abschlüsse sind sowohl im Hinblick auf den Übergang zur Hochschule, aber auch vor allem für eine berufliche Orientierung stark gemindert.

Mit Blick auf die aktuelle Entwicklungsproblematik im Übergangsbereich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sind grundlegende Fragen der Neugestaltung der Bildungsgänge der Sekundarstufe II neu zu beraten und politisch zu entscheiden. In diesem Zusammenhang spielen vor allem eine Rolle

- die Frage nach Auftrag, Abgrenzung und inhaltlicher Gestaltung der verschiedenen zu einer Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgänge,
- die Frage nach einer durchgängigen beruflichen Orientierung in allen Bildungsgängen der Sekundarstufe II,
- die Frage nach dem Verhältnis von studienbezogenen und beruflichen Bildungsgängen und Abschlüssen.

Im Rahmen der von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eingerichteten Expertenkommission zur Entwicklung des Bildungswesens sind diese Fragen beraten worden. Nach den 1992 abgegebenen Empfehlungen zur Sekundarstufe I legt die Kommission nunmehr Empfehlungen zu Weiterentwicklungen der Sekundarstufe II vor.

2. Veranlassungen: Veränderte Bildungsnachfrage und Wandel im Qualifikationsbedarf

Der in den letzten 15 Jahren vollzogene Wandel in der Nachfrage und Nutzung von Bildungsabschlüssen der Sekundarstufe II und die daraus resultierenden strukturellen Probleme werden unter anderem an folgenden Entwicklungen deutlich: Im Vergleich zur beruflichen Ausbildung im dualen System hat die Nachfrage nach akademischen Ausbildungsgängen beständig zugenommen. Während der Anteil der 18- bis unter 21jährigen von 1980 auf 1990 von 21,7% auf 33,5% stieg, blieb der Anteil derjenigen, die ein universitäres Studium aufnehmen, konstant, verbunden mit hohen Zuwachsraten bei der Anzahl der Fachhochschulstudenten. Parallel dazu stieg die Anzahl derjenigen, die nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in eine schulische Berufsausbildung bzw. einen Ausbildungsberuf im dualen System der Sekundarstufe II eintraten, bis zu 25%. Zugleich ist festzustellen, daß sich mit der Wahl von Abschlüssen und Ausbildungswegen keine dauerhaften Berufsentscheidungen, sondern lediglich Berufswahl- und Berufsrichtungsoptionen verbinden und die Erhaltung und Sicherung der qualifikatorischen Voraussetzungen der Berufsausübung zu immer größeren Anteilen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung erfolgt, wozu die Grundlagen in den Bildungsgängen der Sekundarstufe II geschaffen werden müssen.

Bildungsaspiration und Bildungsexpansion werden gestützt durch die Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und die Anhebung der Einstiegsqualifikationen in zahlreichen Berufen. Maßgeblich für die veränderten Qualifikationsanforderungen innerhalb des Beschäftigungssystems ist die Ausweitung des Dienstleistungsbereichs, eine insgesamt steigende Dienstleistungsorientierung der Arbeitsaufgaben, die Entlastung von Routine- und manuellen Tätigkeiten durch den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken. Verbunden mit einer Rücknahme früherer Organisationsformen der Arbeitsteilung und der Integration von Aufgaben haben dispositive, koordinierende und organisierende Tätigkeiten sowie ihnen entsprechende Schlüsselqualifikationen an Bedeutung gewonnen. Allen vorhandenen Projektionen zum künftigen Qualifikations- und Arbeitskräftebedarf zufolge wird die Entwicklung zu höheren Qualifikationsanforderungen wei-

ter anhalten: Nach Berechnungen von IAB/Prognos ist davon auszugehen, daß der Anteil der Beschäftigten in Produktions- und Fertigungsberufen von 32 (1987) auf 27% (2010) zurückgeht, in den Dienstleistungen von 66% (1987) auf 71% (2010) ansteigt, der Bedarf an Akademikern – insbesondere von Fachhochschulabsolventen – von 10 auf 17 bis 18% steigt.

Wenn von einer anhaltenden Nachfrage nach Bildungsgängen mit dem Abschluß einer Hochschulzugangsberechtigung sowie einem weiter anhaltenden Anstieg der Qualifikationsanforderungen ausgegangen wird, ist unter Beibehaltung des bisherigen Systems der zu einer Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgänge zu erwarten, daß sich vorhandene Einseitigkeiten, innere Widersprüche und Ungleichgewichte verschärfen.

Die Einseitigkeiten und Ungleichgewichte im bisherigen System der zu einer Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgänge der Sekundarstufe II zeigen sich insbesondere darin, daß

- über die gymnasiale Oberstufe mehr als zwei Drittel aller Hochschulzugangsberechtigungen erworben werden, gleichzeitig aber
- Verringerungen im Leistungskursangebot die studienpropädeutische Leistungsfähigkeit der gymnasialen Oberstufe stark eingeschränkt haben,
- zahlreiche Schüler der gymnasialen Oberstufe, deren Neigungen und Interessen berufsnahen Fächern gelten, im Rahmen stark eingeschränkter Leistungskurswahlmöglichkeiten dazu keine Profilierungsmöglichkeiten haben,
- das Standardcurriculum der gymnasialen Oberstufe, das die meisten Schüler durchlaufen, weder den Zielen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe entspricht, noch auf alle Studiengänge gleichermaßen vorbereiten kann, noch eine Berufswahlfähigkeit gewährleistet,
- nahezu ein Viertel aller Hochschulzugangsberechtigten in eine Berufsausbildung im dualen System eintritt und somit die Sekundarstufe II zweimal durchläuft,
- für den wachsenden Anteil derjenigen, die eine Fachhochschulreife erwerben nur ein vergleichsweise geringes Angebot an direkt zur Fachhochschulreife führenden Bildungsgängen zur Verfügung steht,
- die beruflich ausgerichteten Alternativen zur gymnasialen Oberstufe in den Bundesländern höchst unterschiedlich entwickelt und ausgebaut sind, der Anteil der über sie erworbenen Hochschulzugangsberechtigung lediglich knapp ein Viertel aller erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen beträgt,
- über berufliche Erfahrung und berufliche Weiterbildung erworbene Schlüsselqualifikationen sich vielfach den für die Studierfähigkeit relevanten Qualifikationsmerkmalen annähern, ohne daß für diese Gruppen ein geregelter Zugang zum Hochschulstudium vorhanden ist.

Gegenüber dem bisherigen System der zu einer Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgänge ist deshalb mit Blick auf die anhaltende Nachfrage und steigenden Qualifikationsanforderungen zu fragen,

- wie Bildungsgänge auf die anschließenden Ausbildungs- und Berufswege und die in ihnen relevanten Anforderungen angemessen und zweckmäßig vorbereiten können,

- ob die bestehenden Differenzierungen der Bildungsgänge ausreichend und zweckmäßig sind,
- in welchen grundständigen Organisationsformen und nach welchen beruflichen und didaktischen Orientierungen der Bildungsauftrag der Sekundarstufe II künftig eingelöst werden kann.

3. Zielvorstellung: Berufsbezogene Grundbildung als Bildungsauftrag der Sekundarstufe II

Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II stehen seit jeher in einem besonderen Spannungsverhältnis: Einerseits sind sie definiert durch die ökonomischen Kriterien und Zwecken folgenden Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, andererseits durch die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit. Als zentrale Lebensphase für die Persönlichkeits-, Identitäts- und Ichentwicklung sind Lernprozesse als »Bildungsprozesse« zu organisieren. Dazu gehört »Berufsorientierung«. Aufgabe der Sekundarstufe I ist es, im Rahmen einer allgemeinen Grundbildung den Heranwachsenden durch Entfaltung und Förderung grundlegender Kompetenzen zu einer Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebenspraxis zu befähigen. Dient die Sekundarstufe I dem Erwerb von Wissensbeständen, Fähigkeiten und Einstellungen, die der beruflichen und berufsorientierten Differenzierung von Bildungsgängen vorausliegen, so kennzeichnet die Sekundarstufe II ein Berufsbezug, der, angelehnt an die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, unterschiedlich ausgeprägt und profiliert ist.

Die vorbereitende Funktion für ein selbständiges und selbstverantwortliches berufliches Handeln schließt ein, daß allgemeine, das heißt auf die Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation über die Gestaltung grundsätzlich aller Bereiche gesellschaftlicher Praxis gerichtete Lernelemente hinreichend Raum und Zeit erhalten. Gemäß der bereits bei Humboldt zu findenden doppelten Aufgabe von weiterführender Schule, nämlich stets auf eine weitere Stufe »allgemeiner Menschenbildung« wie auf eine mögliche Berufstätigkeit vorzubereiten, sind in der Sekundarstufe I wie in der Sekundarstufe II stets beide Aufgaben von Grundbildung zu berücksichtigen, dies allerdings in unterschiedlichen Gewichtungen in den Bildungsgängen.

Gegenüber allen Bildungsgängen der Sekundarstufe II ist deshalb zu fragen

- wie in den Bildungsgängen der Berufsbezug konkretisiert werden soll,
- welche Schlüsselqualifikationen Bildungsgänge in Hinblick auf ein selbständiges berufliches Handeln zu vermitteln in der Lage sind,
- welche Vertiefungen und Akzentuierungen allgemeiner Grundbildung jeweils Berücksichtigung finden sollen.

Werden die bestehenden zur Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgänge auf die genannten Fragen hin überprüft, zeigt sich: Eine Berufswahlvorbereitung ist weder curricular noch didaktisch angelegt. Ungleich stärker auf einzelne Berufsfelder und den Übergang in das Beschäftigungssystem angelegt sind demgegenüber Fachgymnasium, Höhere Berufsfachschule und Fachoberschule. Weder in ihrer fach-

lichen Ausrichtung noch in dem standortbezogen vorhandenen Angebot umfassen sie jedoch das Spektrum aller relevanten Berufsfelder, noch erlauben sie durchgängig, beide Formen der Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Trotz der in diesen Bildungsgängen vorhandenen positiven Ansätze bleiben sie deshalb als Angebotsalternative zur gymnasialen Oberstufe unzureichend und ergänzungsbedürftig.

4. Empfehlungen zur Neugestaltung der Sekundarstufe II

Für die Neugestaltung der zu einer Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgänge der Sekundarstufe II wird empfohlen:

- Für die inneren Reformen in der Organisation und Gestaltung von Bildungsgängen der Sekundarstufe II ist die organisatorische Vielfalt von Schulformen in den Ländern zu nutzen.
- Zur Herstellung einer Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in allen Ländern die Ressourcenausstattung des beruflichen Schulwesens zu verbessern und der zusätzliche Finanzbedarf vorrangig durch die Beseitigung ineffizienter Schulstrukturen zu gewinnen.
- In Bildungsgängen der gymnasialen Oberstufe ist ein Berufsbezug zu sichern, der die Aufgabe der vorberuflichen Bildung für die akademische Berufsausbildung erfüllt, z.B. durch Einführung einer ökonomischen, technischen oder ähnlichen Grundbildung.
- Die Bildungsgänge an Fach- und Berufsgymnasien sind unter der Perspektive einer schwerpunktbezogenen berufsbezogenen Grundbildung auszubauen.
- An allgemeinbildenden Schulen sollen verstärkt zweijährige berufsbezogene Bildungsgänge die zur Fachhochschulreife führen, eingerichtet werden.
- Im Anschluß an zweijährige Bildungsgänge, die zur Fachhochschulreife führen, sollen zur Sicherung der Durchlässigkeit in einem weiteren Jahr die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erworben werden können.
- Um einen unmittelbaren Übergang ins Beschäftigungssystem zu ermöglichen, sind doppeltqualifizierende Bildungsgänge einzurichten und auszubauen.
- Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung sind Weiterbildungsgänge zu entwickeln, die zu einer Hochschulreife führen.
- Einrichtung und Ausbau von Brückenkursen an Hochschulen, die aufbauend auf beruflicher Erfahrung und beruflicher Weiterbildung die Einstufung in einen Studiengang ermöglichen.

Die didaktische Gestaltung der Bildungsgänge sollte an folgenden Leitlinien ausgerichtet sein:

- Lernprozesse sollen so gestaltet werden, daß sie der Urteils- und Handlungsfähigkeit in beruflichen Praxisfeldern dienen.
- Lernprozesse sind am Erwerb von Schlüsselqualifikationen auszurichten; dies verlangt die Entwicklung und Erprobung von didaktischen Konzepten, die diese Aufgabe nachweisbar erfüllen können.

- Der Aufbau der Curricula ist so flexibel zu halten, daß z.B durch ergänzende und vertiefende Module den Veränderungen der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem Rechnung getragen werden kann und ein flexibler Wechsel von Beschäftigungssystem ins Bildungssystem und umgekehrt möglich wird.

Prof. Dr. Peter Zedler (Vorsitzender der Expertenkommission »Entwicklung des Bildungswesens«, Pädagogische Hochschule Erfurt, Fachbereich 6 Erziehungswissenschaft, Postfach 307, 99006 Erfurt

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

1. Symposien

Symposion 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa

Die von den Autoren für den Druck überarbeiteten Referate des Symposions werden in der Schriftenreihe »Anstöße« im Herbst 1994 in Frankfurt a.M. erscheinen.

Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegenwärtige Situation

Die Beiträge werden wahrscheinlich 1995 in einer Monographie erscheinen.

Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa

Die Vorträge erscheinen im folgenden Band:

KOCH, L./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.

Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich.

Die Vorträge aus diesem Symposion erschienen in einem von MARGRET KRAUL und CHRISTOPH LÜTH 1995 im Deutschen Studien Verlag, Weinheim, herausgegebenen Band.

Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa

Die Vorträge erscheinen in aufbereiteter Fassung in einem Sammelband, hrsg. von FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD: »Berufliche Umweltbildung in Europa« im Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1994.

Symposion 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies

Die Vorträge erscheinen in der Zeitschrift »Freizeitpädagogik« 3/94. Baltmannsweiler: Schneider.

2. Arbeitsgemeinschaften

AG 2. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Die Vorträge erscheinen in: KRÜGER, H.H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1994.

AG 6. Erziehung und Bildung in Europa aus der Sicht der UNESCO

Der Text erscheint im Miszellen-Teil des von Herrn Prof. Dr. JOACHIM H. KNOLL herausgegebenen Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 22, Köln 1994.

AG 9. Folgt Innovation auf Migration? Interkulturelle Bildung und Erziehung als europäische Bildungspolitik

Der Vortrag von INGRID GOGOLIN, Hamburg und MARIANNE KRÜGER-POTRATZ, Münster: Beharrlichkeit und Innovation. Zwei Thesen zur Reaktion nationaler Bildungssysteme auf Migration und »Europäische Integration« wird erscheinen in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1994, Nr. 2.